Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8870308
Centre d'intérêt: 751

Juneau, Raynald.

L'évaluation des habiletés langagières / par Raynald Juneau. --
[Trois-Rivières?] : R. Juneau, 1985.
140, [1] f. : ill. ; 28 cm.

Résumé au début du v. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation".
Bibliogr.: f. [141].

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Habileté de communication * Habileté verbale * Expression écrite * Auto-évaluation * Evaluation de l'étudiant * Evaluation critériée * Méthode d'évaluation * Primaire (Ordre d'enseignement)

L'objectif de la recherche est la mise sur pied de mécanismes favorisant l'auto-évaluation des apprentissages et la fabrication d'outils permettant l'évaluation des apprentissages dans la perspective du développement des habiletés langagières. C'est l'implantation du nouveau programme de français au primaire qui a poussé l'auteur à mettre sur pied un nouveau mode d'évaluation. La recherche s'élabore autour de deux axes principaux. Dans un premier volet, l'auteur traite du contenu du programme du MEQ; dans un second volet, il développe une conception du processus d'évaluation des habiletés langagières. La méthodologie se compose de huit étapes qui s'enchaînent, allant de la détermination du champ d'investigation à l'évaluation des instruments. Les résultats montrent qu'un changement s'est opéré chez les élèves qui ne considèrent plus l'évaluation comme une note plaquée au terme d'un processus d'acquisition des connaissances, mais comme un phénomène de prise de décision, après qu'un jugement de valeur ait été porté sur ce qu'ils ont fait.

Type de document: r

EDUQ 8870308

Université du Québec à Trois-Rivières

Fiche-résumé de travail de recherche de 2e cycle

- ☐ Mémoire
- ☒ Rapport de recherche
- ☐ Rapport de stage

Nom du candidat: Raynald Juneau

Diplôme postulé: Maîtrise en Education

Nom du directeur de recherche: Colette Baribeau

Nom du co-directeur de recherche (s'il y a lieu):

Titre du travail de recherche: Evaluation des habiletés langagières

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
BIBLIOTHÈQUE
TROIS-RIVIÈRES

Résumé:

EDUQ 8870308

Problématique

Nous avons voulu dans ce travail expliciter notre mode d'évaluation des habiletés langagières proposées par le M.E.Q. Nous avons remarqué que la pratique de l'évaluation entraînait chez l'étudiant un stress qui ne prouvait pas qu'il avait intégré les connaissances dans la pratique courante. La mesure du test ne confirmait pas l'habileté de l'enfant à utiliser les connaissances acquises. Les billets, les messages sont remplis de fautes. Il fallait susciter chez l'étudiant le goût de s'évaluer, de porter un jugement sur ses apprentissages et ses habiletés. Nous avons alors mis sur pied un processus d'évaluation continu qui lui permet de réinvestir dans des situations signifiantes de communication. Nous avons fabriqué des outils permettant l'évaluation des apprentissages dans la perspective du développement des habiletés langagières.

Cadre conceptuel

Cette recherche s'élabore à partir des programmes de français proposés par le M.E.Q. Ce que nous en retirons consiste à développer chez l'élève des habiletés comme émetteur et comme récepteur autant en langue orale qu'en langue écrite.

Ainsi les diverses intentions de la communication sont étroitement liées à l'objet d'apprentissage qui est "la production et la compréhension de discours signifiants et les conditions dans lesquelles ces opérations s'effectuent normalement" (1).

Un concept attire notre attention, c'est l'"objectivation" qui est définie comme mécanisme "pour prendre du recul vis-à-vis d'un discours pour analyser les facteurs qui influencent la production ou la compréhension. L'objectivation permet à l'écolier tantôt à mieux comprendre ses propres discours, tantôt à mieux comprendre celui d'autrui, tantôt à dégager des règles" (2).

Pour assurer l'évaluation, nous avons voulu distinguer deux concepts importants, celui de mesure et celui d'évaluation. Par mesure, il faut entendre dans la pratique, l'opération qui consiste à attribuer des symboles numériques à des objets, à des personnes, à des événements, selon des règles précises. Par évaluation, il faut entendre une

1. M.E.A. Programme d'étude primaire français, p. 7
2. M.E.Q. Programme d'étude primaire français, p. 8

★ *Le résumé doit être dactylographié à double interligne*

valeur sur l'action à entreprendre. Dans cette perspective, l'évaluation est centrée sur la prise de décision. Le cadre conceptuel utilisé dans notre démarche a été élaboré par Masson (1982) qui propose tant une théorie qu'une démarche et des façons concrètes pour évaluer le qualitatif et le quantitatif (1) des habiletés langagières.

Méthodologie

La méthodologie que nous avons adoptée se composait de huit étapes qui se complétaient:

1. Détermination du champ d'investigation. Il fallait cerner les faits pouvant servir à la communication, soit tirés de contexte événementiel ou situationnel.
2. Détermination des choix possibles quant aux décisions. Identification des possibles d'intervention, nous permettant d'avoir plusieurs interventions significatives à faire.
3. Identification des objectifs à poursuivre (l'évaluation portant sur un processus éducatif organisé).
4. Etablissement de critères d'évaluation (l'évaluation étant un jugement de valeur).
5. Identification d'indicateurs (l'indicateur étant une manifestation sensible de l'atteinte des objectifs et des critères).
6. Confection d'instruments pour recueillir des données tirées de la pratique.
7. Expérimentation des instruments.
8. Evaluation des instruments en vue d'un réinvestissement.

Résultats

A la fin de chacune des étapes, nous avons repéré et identifié les faits témoignant du changement opéré lors de l'expérimentation complète de la démarche. La vérification des hypothèses, les outils fabriqués, l'analyse des données nous amènent à affirmer qu'il y a changement chez les élèves qui maintenant considèrent l'évaluation comme phénomène de prise de décision quant à un changement et non comme une note plaquée au terme d'un processus d'acquisition de connaissances. Il y a cohérence entre le changement initié de l'évaluation et le vécu dans la classe de français.

1. Masson, La planification et l'évaluation de la classe de français, p. 12

Raynald Jusseau
Signature du candidat
Date: 15 janvier 1985

Signature du directeur de recherche
Date: 15-1-85

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)
Date:

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)
Date:

UNIVERSITE DU QUEBEC

L'EVALUATION DES HABILETES LANGAGIERES

par

RAYNALD JUNEAU

Programme de Maîtrise en éducation

Rapport de recherche
présenté à
L'Université du Québec à Trois-Rivières

Janvier 1985

TABLE DES MATIERES

page

I Remerciements

II Définition de termes

III Tableaux

CHAPITRE I - Problématique

Présentation générale .....

1.1 Présentation du centre d'intérêt 1

1.2 Identification du problème 4

1.3 Importance de la recherche 7

1.4 Objectif de la recherche 9

1.5 Hypothèse ou question de recherche 10

CHAPITRE II - Cadre conceptuel (théorique)

Cadre théorique 11

2.1 Le programme du M.E.Q. en français 11

2.2 Théorie de l'évaluation..... 18

CHAPITRE III - La méthodologie

3.1 Description de la pratique: les faits 40

3.2 Identification des possibles d'intervention ... 42

3.3 Identification des objectifs 42

Page

3.4 Etablissement des critères 43

3.5 Identification des indicateurs 44

3.6 Fabrication d'outils 44

3.7 Expérimentation des instruments 45

3.8 L'évaluation 45

CHAPITRE IV - Changements personnels lors de l'expérimentation des différentes étapes

4.1.1 Les faits 47

4.1.2 Les zones d'indécisions 50

4.1.3 Identification des possibles d'intervention .. 60

4.1.4 Les objectifs 61

4.1.5 Les indicateurs 64

4.1.6 Les outils 71

4.1.7 Expérimentation des outils 79

4.1.8 La planification et l'évaluation 86

4.2 Les réactions des élèves 119

4.3 Cohérence pédagogique 132

CONCLUSION 135

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 139

REMERCIEMENTS

Au terme de cette recherche, je voudrais remercier spécialement le professeur Colette Baribeau qui par ses interventions judicieuses a su susciter l'intérêt pour mener à terme cette étude.

Merci au personnel de mon milieu de travail et spécialement au principal de l'École, Réal Pothier, qui a su soutenir mes efforts tout au long de l'application du projet.

Merci également à mes groupes d'élèves qui ont participé à cette recherche en me remettant leurs dossiers personnels.

Merci à mes proches Madeleine et Céline de m'avoir soutenu par leurs encouragements à finaliser ce travail.

Tous ont contribué directement à la réalisation de mon projet de recherche et sans leur support je n'aurais pu parvenir à effectuer ce travail.

TABLEAUX

Numéro	Page
1	14
2	15
3	16
4	17
5	31
6	46
7	53
8	54
9	55
10	56
11	57
12	58
13	59
14	73
15	74
16	75
17	81
18	82
19	83
20	84
21	85
22	91

Numéro	Page
23	92
24	93
25	94
26	95
27	96
28	97
29	98
30	99
31	100
32	101
33	102
34	103
35	127
36	128
37	129

Définitions des termes

L'objectivation: . processus par lequel l'écolier prend du recul vis-à-vis d'un discours pour analyser les facteurs qui en influencent la production ou la compréhension. (1)

Discours: toute production orale ou écrite porteuse d'un message, qu'il s'agisse de milliers de mots (roman, essai, conférence) ou de quelques-uns seulement (phrase, réponse à une question). (2)

Discours signifiant: nous appelons "discours signifiant" un discours qui provient d'une volonté de communiquer vraiment et qui est compréhensible par l'interlocuteur. (3)

Les discours signifiants produits, entendus ou lus par les écoliers se

1. M.E.Q. Programme de français primaire, p. 7, Mai 1979.
2. M.E.Q. Programme de français primaire, p. 7, Mai 1979.
3. M.E.Q. Programme de français primaire, p. 7, Mai 1979.

classent de la façon suivante:

. Discours à caractère expressif: centrés sur les rapports qu'entretiennent l'émetteur avec le sujet traité; ils servent à l'expression des sentiments ou des réflexions personnelles: lettre familière, journal intime, carte postale, réaction émotive verbalisée. (1)

. Discours à caractère informatif: centrés sur le désir du récepteur de se renseigner sur un sujet donné: monographie, article de revue, compte rendu, exposé. (2)

. Discours à caractère incitatif: centrés sur l'intention de persuader, de convaincre, de faire agir le récepteur: affiche publicitaire, slogan, petite annonce, consigne. (3)

1. M.E.Q. Programme de français primaire, p. 7, Mai 1979.
2. M.E.Q. Programme de français primaire, p. 7, Mai 1979.
3. M.E.Q. Programme de français primaire, p. 7, Mai 1979.

. Discours à caractère poétique: centrés sur la valeur imaginaire du sujet ou sur la puissance évocatrice des mots: conte, nouvelle, poème, chanson ... (1)

. Discours à caractère ludique: centrés sur la qualité sonore des mots ou sur leur ambiguité; ils servent à amuser ou à faire rire: charade, devinette, calembour ... (2)

Habileté langagière: capacité de l'écolier d'émettre un message ou d'en décoder le contenu comme récepteur, soit en langue parlée ou écrite. (3)

Evaluation: jugement de valeur que l'on porte sur des objets, des personnes ou des événements à partir d'informations en vue d'une prise de décision. (4)

Mesure: opération qui consiste à attribuer des symboles numériques à des objets, des

1. M.E.Q. Programme de français au primaire, Mai 1979
2. M.E.Q. Programme de français au primaire, Mai 1979
3. M.E.Q. Programme de français au primaire, Mai 1979
4. Masson, J.P., La planification et l'évaluation dans la classe de français, p. 43

personnes ou des événements selon des règles précises. (1)

Objectif: énoncé décrivant de façon spécifique le comportement attendu par l'écolier à la suite d'une activité ou d'un ensemble d'activités d'apprentissage. (2)

1. Masson, J.P., La planification et l'évaluation dans la classe de français, p. 17
2. Masson, J.P., La planification et l'évaluation dans la classe de français, p. 17

CHAPITRE 1

Problématique

1.1 Présentation du centre d'intérêt:

Nous avons voulu, dans ce travail, expliciter notre mode d'évaluation des habiletés langagières, habiletés qui sont proposées dans le programme du M.E.Q. pour la classe de français.

C'est le contenu même de ce programme de français qui nous a conduit à travailler l'évaluation de ces habiletés.

Le programme-cadre de 1969 rappelait pertinemment que la langue est un instrument de communication et proposait comme premier objectif de donner à l'enfant "des techniques de base qui lui permettront d'exprimer sa pensée et ses sentiments aussi clairement que possible ... et de comprendre la pensée et les sentiments des autres". (1)

Le nouveau programme est entièrement conçu en fonction de cette idée que la langue est un instrument de communication, mais il fixe, comme premier objectif,

1. M.E.Q. Programme d'étude primaire français, Mai 1979, p. 1

le développement des habiletés langagières parce que l'utilisation de la langue comme instrument de communication se traduit d'abord par un ensemble d'habiletés. En outre, il précise les divers types de discours auxquels l'écolier doit être formé (expressif, informatif, incitatif, poétique, ludique).

Le programme-cadre de 1969 affirmait clairement que l'enseignement du français doit reposer sur la pratique de la langue et que, en classe de français, les écoliers doivent être placés en situation de communication. Le programme-cadre voyait, en effet "dans le français, en plus de l'instrument de communication, l'agent de culture et le moyen par excellence de développement personnel". (1)

Le nouveau programme maintient cette affirmation et non seulement il la justifie, parce qu'aucune habileté ne se développe sans la pratique, mais il la précise en expliquant la méthodologie, en fournissant des exemples et en décrivant l'essentiel des interventions du maître pour exploiter les situations de communication.

"Le contenu linguistique et son usage sont importants, mais ils sont accessoires par rapport à l'expression et à la compréhension", (1) précisait le

1. M.E.Q. Programme d'étude primaire français, Mai 1979, p. 1

programme-cadre. Compte tenu, cependant, de la connotation quelque peu péjorative du mot "accessoires", compte tenu également que le texte du programme ne donnait aucune explication de cette phrase, elle fut lourde d'ambiguïtés et de discussions.

Le nouveau programme reconnaît explicitement que le cours de français doit fournir les connaissances et les techniques que supposent les habiletés langagières et il détermine, en outre, le processus à suivre pour ces acquisitions et les activités à réaliser en classe. Les connaissances linguistiques, comme toute autre connaissance, sont acquises dans la mesure où le maître s'assure que les écoliers mènent une réflexion rigoureuse sur les faits de langue et les règles qui les régissent. Cette réflexion est faite en fonction de l'évolution des écoliers et de leur capacité d'adapter leur discours aux situations de communication orales et écrites.

En affirmant que le cours de français doit développer des habiletés langagières, le nouveau programme impose un processus de développement dicté par l'expérience. Il consiste essentiellement à placer l'écolier dans une situation de communication qui justifie la production d'un discours donné ou sa compréhension.

1. M.E.Q. Programme d'étude primaire français, Mai 1979, p. 1

Notre rôle de professeur de français a considérablement changé alors qu'il consistait à enseigner des notions de code, et que, maintenant, il se résume en substance à collaborer à la réussite de l'écolier et à accroître, par des activités de réflexions, les connaissances nécessaires à cette réussite.

Quant à l'évaluation, contenu de notre travail, les objectifs fixés en lecture et en écriture nous fournissent des repères qui nous permettent d'observer et d'apprécier, à travers les activités de l'écolier, les habiletés qu'il a développées.

Ainsi décrit, le nouveau programme de français impose par lui-même une réflexion nouvelle et sur la pédagogie qui le soutient et sur l'évaluation qui en découle.

1.2 Identification du problème

Dans la pratique de notre pédagogie et dans l'implantation des éléments qui composent le contenu du nouveau programme de français, nous avons dû changer notre façon de voir l'évaluation.

Dans la pratique de tous les jours, la façon dont les contrôles étaient effectués créait chez l'étudiant une période de tension et les résultats obtenus ne prouvaient pas nécessairement qu'il avait intégré les

connaissances enseignées et qu'il en maîtrisait leur utilisation dans la pratique courante. La mesure "test" ne confirmait pas cette habileté à utiliser ces connaissances, mais démontrait davantage la capacité de les retenir comme connaissances uniquement. Nombreux témoignages d'étudiants du primaire confirment cette proposition:

. "J'ai étudié pour réussir mes examens..." (1)
. "Ça (notion), est-ce que ça va servir pour la prochaine étape?" (2)
. "Enfin, les exemens sont finis..." (3)
. "Si je réussis mes examens, je vais avoir ... (récompense)..." (4)

D'ailleurs plusieurs remarques de professeurs, soit à la rentrée scolaire soit après un long congé viennent corroborer ces faits:

. "C'est décourageant, les enfants ont tout oublié ce qu'ils avaient appris avant Noël!"
. "Il faut tout recommencer".
. "C'est drôle, on dirait qu'ils ont tout oublié". (5)

1. Propos recueillis lors des périodes d'évaluation et d'objectivation des écoliers (groupe 6e année)
2. Propos recueillis lors des périodes d'évaluation et d'objectivation des écoliers (groupe 6e année)
3. Propos recueillis lors des périodes d'évaluation et d'objectivation des écoliers (groupe 6e année)
4. Propos recueillis lors des périodes d'évaluation et d'objectivation des écoliers (groupe 6e année)
5. Propos recueillis lors des journées pédagogiques dans des rencontres informelles: pause-café, échanges ...

Rien ou presque ne venait susciter le goût de réinvestir les notions mémorisées dans une situation nouvelle d'écriture ou de communication verbale.

D'autre part, ce qui intéressait l'élève c'était la note obtenue après avoir répondu à un questionnaire de dix à vingt questions. Les quelques situations qui permettaient de réinvestir à nouveau n'étaient souvent pas retenues ni pour l'évaluation des apprentissages, ni pour celle des habiletés... Nous corrigions effectivement les cartes de souhaits à l'occasion de la fête de Noël. Notre préoccupation était que la carte ait une belle présentation et que les souhaits soient courts afin d'éviter les fautes dans la formulation. Citons comme situation de fait, les fautes mais cependant rien n'était retenu pour une évaluation.

Nous avons remarqué maintes fois, après les examens, que les billets, les lettres, les messages, étaient remplis de fautes et que l'écolier n'avait guère le souci de vouloir les corriger... si ce n'était pas un examen officiel et comptant pour le bulletin.

"Monsieur, est-ce que ça compte pour le bulletin?" (1) La question était significative de leur peu de motivation à réinvestir dans de nouvelles situations

1. Propos recueillis lors des périodes d'évaluation et d'objectivation des écoliers (groupe 6e année)

de communication.

1.3 Importance de la recherche

La nature et l'esprit du nouveau programme de français du M.E.Q, suggèrent que l'écolier prenne en main le développement de son habileté à communiquer sous la gouverne du maître qui devrait lui fournir des situations lui permettant la production et la compréhension de "discours signifiants" (1) et les conditions dans lesquelles ces opérations s'effectuent normalement. "Le rôle du maître est donc d'assurer chez l'écolier le développement de l'habileté à communiquer au moyen de la langue orale et de la langue écrite, et favoriser l'élargissement, l'enrichissement des connaissances et des techniques nécessaires à l'exercice des habiletés langagières". (2)

Devenant le locuteur et le principal agent actif de son apprentissage, il faut aussi qu'il puisse être capable de s'évaluer dans le continu de son apprentissage.

> L'objet et l'objectif de la classe de français que nous avons définis, le rôle du maître que nous venons d'analyser, ne laissent guère de doute sur les véritables caractères du programme. (3)

1. M.E.Q. Programme d'étude primaire, Mai 1979, p. 7
2. M.E.Q. Programme d'étude primaire, Mai 1979, p. 8
3. M.E.Q. Programme d'étude primaire, Mai 1979, p. 11

> D'une année à l'autre, les mêmes préoccupations se font jour car rien n'est jamais complètement achevé dans la maîtrise des habiletés langagières. Le progrès est assuré par cette continuité même, chaque pas en avant étant déterminé par ceux qui précèdent. En accord avec les nouveaux programmes du M.E.Q., nous voulons prendre en considération qu'un des caractères essentiels de la vie de l'esprit, qui, à tout âge, procède par élargissements successifs, chaque intégration nouvelle s'appuyant sur les synthèses antérieures. (1)

Il faut donc développer dans la classe une stratégie d'évaluation continue qui permette à l'écolier de montrer son habileté à utiliser ses connaissances sans pour cela arrêter ce processus pour en évaluer le cours. Nous voulons donc que l'évaluation porte sur la maîtrise des habiletés langagières dans la production et la compréhension du discours et que cette évaluation informe et le maître et l'élève sur le déroulement de l'apprentissage et l'atteinte de telle ou telle habileté de discours utilisé. Nous pensons qu'il faut établir une certaine continuité dans l'apprentissage et la possibilité de réinvestir à nouveau en vue de la consolidation des acquis.

Cette recherche nous pousse à croire qu'il n'est plus nécessaire de soumettre les élèves à des périodes d'examens formels puisqu'il est important qu'ils le

1. M.E.Q. Programme d'étude primaire, Mai 1979, p. 11

fassent tout au long du développement de l'habileté à acquérir. Nous voulons donc que l'évaluation devienne un instrument qui informe l'élève du degré d'atteinte de l'objectif dans l'élaboration de tel discours.

Le maître n'est plus le seul à apprécier, à noter le degré d'atteinte des habiletés. Cela devient l'affaire et du maître et de l'élève.

Ce qui nous apparaît important dans cette recherche, c'est que la période d'examens pour l'élève ne devienne plus le seul temps pour évaluer son apprentissage, ou le développement de ses habiletés langagières. Il y a vraiment concertation entre l'écolier et le maître pour accomplir cette tâche d'évaluation.

1.4 Objectif de la recherche

Ce que nous visons dans cette recherche, est la mise sur pied de mécanismes favorisant l'auto-évaluation de ces apprentissages et la fabrication d'outils permettant l'évaluation des apprentissages dans la perspective du développement des habiletés langagières.

Dû au fait que l'écolier est constamment placé en situation de communication, dû au fait qu'aucune habileté ne se développe sans pratique, il est nécessaire d'avoir alors les outils d'évaluation qui aident

l'évaluation.

Ces objectifs de la recherche sont de nature particulière: ils concernent l'enseignement dans la pratique d'une classe de français.

1.5 Hypothèses ou questions de recherche

Lors de la présentation de l'avant-projet, nous formulions ainsi les hypothèses:

- si nous déterminons avec précisions les objectifs à atteindre, l'écolier se sentira plus à l'aise vis-à-vis les phénomènes de l'évaluation;
- si les écoliers sont informés des objectifs à atteindre, ils travailleront de façon concentrée et significative durant le travail demandé;
- si nous clarifions les indicateurs et que nous en informons les écoliers, ceux-ci seront plus aptes à s'évaluer et sauront quoi dire en terme d'évaluation;
- si nous planifions la classe de français d'une manière rigoureuse, la façon de mener l'évaluation sera claire et nous parviendrons avec facilité à nous construire des outils pour nous aider à effectuer les opérations.

CHAPITRE II

Cadre conceptuel (théorique)

Cette recherche s'élabore autour de deux axes principaux à partir des programmes. Dans un premier volet, nous traiterons le contenu du programme du M.E.Q. qui propose un modèle de la communication centré sur la communication dans la classe de français; dans un second volet nous développerons une conception du processus d'évaluation des habiletés langagières.

2.1 Le programme du M.E.Q. en français

Ce que nous retenons des programmes de français pour la classe de français, c'est de "développer chez l'écolier ses habiletés comme émetteur et comme récepteur autant en langue orale qu'en langue écrite". (1)

Ainsi les diverses intentions de la communication sont étroitement liées à l'objet d'apprentissage qui est selon le nouveau programme: "La production et la compréhension de discours signifiants et les conditions

1. M.E.Q. Programme de français primaire, Mai 1979.

dans lesquelles ces opérations s'effectuent normalement". (1)

Voici les intentions de communication contenues dans le programme:

a) discours à caractère expressif:
servant à l'expression des sentiments ou des réflexions personnelles à travers:
- . les lettres
- . journal intime
- . cartes de souhaits
- . cartes postales

b) discours à caractère informatif:
ce sont des messages centrés sur le désir de renseigner ou de se renseigner sur un sujet donné:
- . articles de revue
- . exposé
- . compte rendu

c) discours à caractère incitatif:
ce sont les messages centrés sur le désir de persuader, de convaincre, de faire agir ...
- . affiches publicitaires
- . pancartes
- . consigne écrite
- . slogan

d) discours à caractère poétique:
ce sont des messages centrés sur la valeur imaginaire du thème ou sur la puissance évocatrice des mots:
- . conte
- . poème
- . chanson

e) discours à caractère ludique:
ce sont les messages centrés sur la dualité sonore, sur l'ambiguïté des mots afin d'amuser ou de faire rire:
- . charade
- . calembour (2)

1. M.E.Q. Programme de français primaire, Mai 1979.
2. M.E.Q. Programme de français primaire, Mai 1979.

Un concept-clé attire notre attention dans l'opérationalisation des intentions de communication. C'est le concept d'"objectivation". Il se définit comme suit:

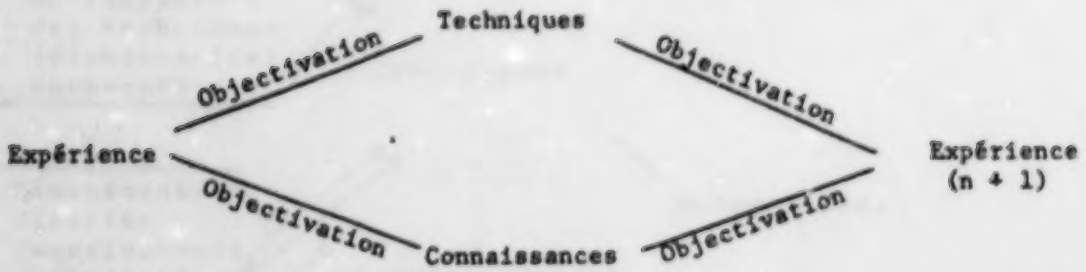
> processus par lequel l'écolier prend du recul vis-à-vis un discours pour analyser les facteurs qui influencent la production ou la compréhension. Elle conduit l'écolier tantôt à mieux comprendre son propre discours, tantôt à mieux comprendre celui d'autrui, tantôt à dégager des règles. (1)
>
> Ce mécanisme permet en particulier de réfléchir sur le sens de ce qu'on écrit, d'opérer un retour en arrière, de comparer ce qui est écrit à ce que l'on veut dire, de prévoir le sens de ce qui devrait suivre. (2)

En prenant un recul vis-à-vis de son expérience de départ, l'enfant en dégage une information qui devient la pierre angulaire de son apprentissage. De là l'écolier sera en mesure de juger lui-même ce dont il a besoin pour élargir son champ d'expérience.

1. M.E.Q. Le programme de français primaire, Mai 1979.
2. M.E.Q. Le programme de français primaire, Mai 1979.

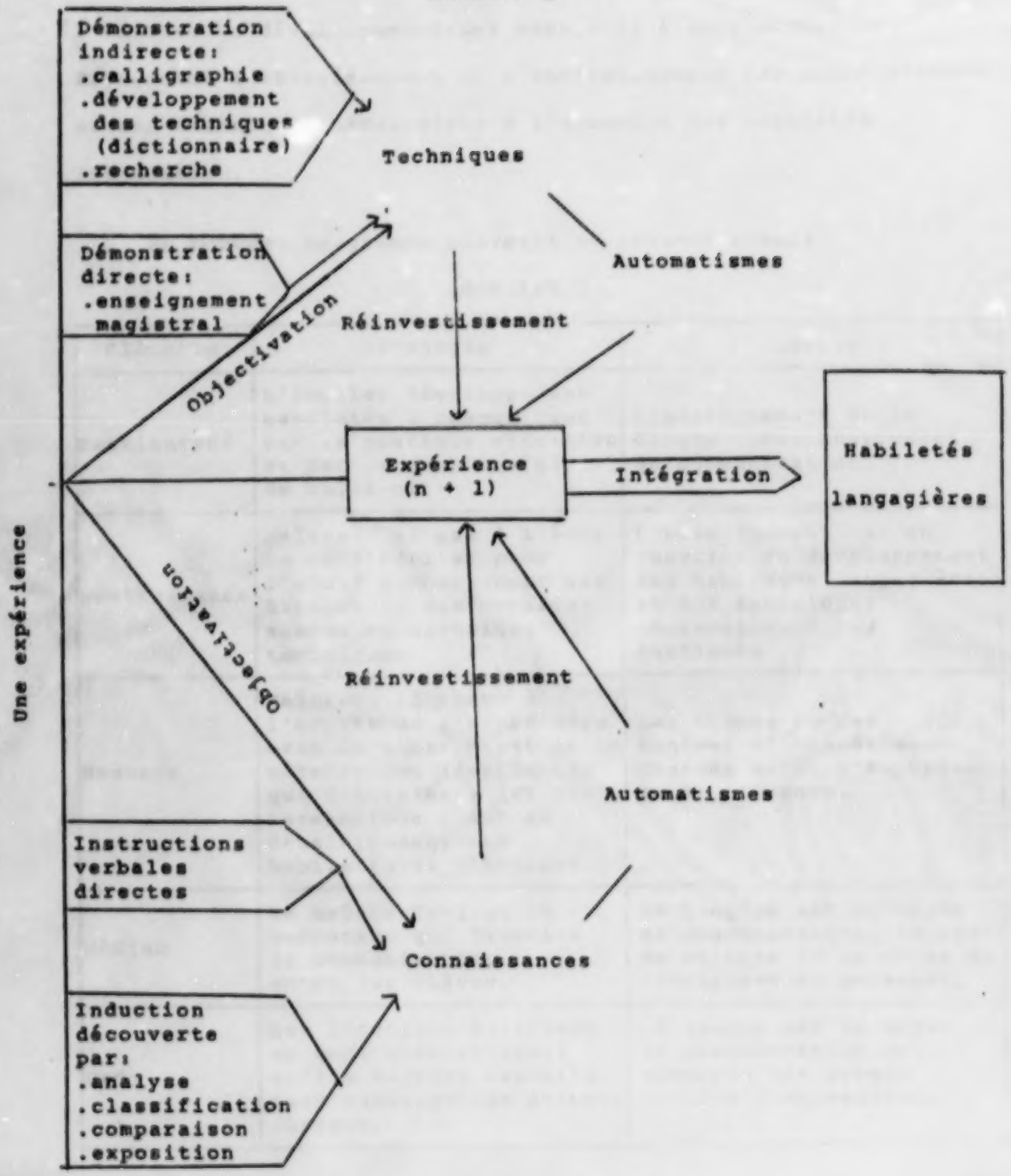
TABLEAU 1

Pour illustrer le phénomène de l'objectivation:



Si, comme nous l'avons dit, le processus d'apprentissage se bâtit autour de la notion d'objectivation, le rôle du maître sera d'intervenir afin de faciliter l'objectivation en tirant partie des situations où l'écolier recourt à la langue pour répondre à des besoins réels de communication. Nous pourrions compléter le tableau 1 comme suit:

TABLEAU 2



1. P.P.M.F., U.Q.T.R.

Dans ces expériences, le rôle du maître est d'assurer chez l'écolier le développement des habiletés à communiquer en favorisant l'élargissement et l'enrichissement des connaissances et des techniques nécessaires à l'exercice des habiletés langagières.

Le nouveau programme pourrait se résumer ainsi:

TABLEAU 3

Eléments	Pédagogie	Langue
Destinateur	L'écolier développe ses habiletés à communiquer par la pratique effective et par le recul qu'il a de celle-ci.	L'enseignement de la langue comme instrument de communication.
Destinataire	Maître: il est à l'écoute de l'écolier pour l'aider à développer ses habiletés, ses connaissances et certaines techniques.	L'enseignement est en fonction du développement des habiletés langagières et des techniques nécessaires à ces habiletés
Message	Maître: il reste à l'écoute de l'expérience afin de tirer parti de la rétroaction (feedback) qui déterminera les interventions quant au développement des habiletés de l'écolier.	Les thèmes ou les centres d'intérêt sont dégagés selon l'expérience de l'enfant.
Médium	Le maître devient un animateur qui favorise la communication entre les élèves.	Le langage est un moyen de communication, un agent de culture et un moyen de développement personnel
Code	Les locuteurs utilisent un code conventionnel qu'ils doivent assimiler mais aussi qu'ils doivent changer.	La langue est un moyen de communication qui comporte une grande variété d'expressions.

Retenons également le tableau du modèle théorique de la communication élaboré par Jakobson:

TABLEAU 4

Contexte

1. fonction référentielle: à la personne ou sujet dont on parle, envisagé de façon détachée, neutre, objective, référent, situationnel, personne, chose de la communication; textuel: c'est-à-dire oral et écrit pour expliquer.
2. c'est-à-dire la situation réelle ou fictive à laquelle le message renvoie.

Destinateur

1. fonction émotive.
2. émetteur (ex.: je)

Message

1. fonction poétique: style (arrangements des signes).

Code

1. fonction phatique: établir et maintenir le contact;
2. signes sonores ou écrits (communs aux deux interlocuteurs).

Contact

1. fonction métalinguistique centrée sur le code: besoin de vérifier le sens des mots;
2. canal physique et psychologique entre les deux personnes permettant de maintenir la communication.

Destinateur

1. fonction conative (conitio: effort). (ex.: tu, vous).
2. récepteur.

---

1. Fonctions linguistiques particulières.
2. Définition du processus de la communication.

En ce qui concerne l'évaluation du rendement scolaire des élèves nous recueillons peu de chose qui puisse éclairer notre pratique.

2.2 Théorie de l'évaluation

En ce qui concerne l'évaluation des habiletés nous avons voulu choisir une théorie qui éclairerait notre pratique. La théorie de Masson sur l'évaluation et la planification de la classe de français semblait la théorie qui donnait à notre pratique le plus de concision. Nous avons retenu de cette théorie certains concepts clefs qui seront décrits ci-après. Tout d'abord nous apprenons à distinguer la mesure de l'évaluation:

. La mesure: est l'opération qui consiste à attribuer des symboles numériques à des objets, personnes ou événements selon des règles précises;

. l'évaluation: est un jugement de valeur que l'on porte sur des objets, personnes ou événements à partir d'informations en vue d'une prise de décision.

La valeur de l'évaluation repose sur le nombre et la qualité des informations recueillies pour porter notre jugement de valeur.

Pour mesurer, l'application de règles est nécessaire: en mathématiques nous faisons utiliser un mètre comme instrument de mesure: la mesure d'une longueur se fait en juxtaposant une unité donnée, le nombre de fois nécessaire pour couvrir l'objet mesuré. La mesure de poids se fait en établissant une relation entre l'objet mesuré et le nombre d'unités nécessaires (le kilogramme par exemple). Dans le rendement scolaire, il n'existe pas de règles établies à l'avance ni de règles universelles.

Pour donner un exemple de l'application de la mesure dans le rendement orthographique, c'est que pour mesurer le rendement en orthographe d'un groupe d'élèves, nous devons établir des règles à appliquer pour l'attribution des notes. Les élèves savent, avant de dicter le texte, qu'ils perdront un point pour chaque erreur d'orthographe, à soustraire du nombre vingt.

La qualité d'une mesure dépend de la précision des règles établies et de la rigueur avec laquelle elles sont appliquées. Pour mesurer l'originalité d'une composition ou d'un texte, vingt points pourraient être attribués pour le plus original des textes jusqu'à la cote zéro qui indiquerait le moins original des textes.

Une large part est laissée à la subjectivité dans la détermination de ces derniers scores. Nous reconnaissons plus d'objectivité dans les premiers exemples. Dans le

premier exemple, la mesure répondait à une certaine rigueur scientifique. Dans le second cas, malgré les apparences, la valeur scientifique de la mesure était subjective et peu significative de la valeur de l'écolier.

La valeur scientifique d'une mesure repose sur deux principes: la validité et la fidélité. (1)

La validité pourrait se retenir ainsi en se posant la question suivante: est-ce que l'examen mesure bien ce qu'il veut mesurer? Par exemple, voulant mesurer la compréhension d'un texte lu par les élèves, nous pouvons nous poser la question à savoir si les questions posées ne mesurent pas plutôt une habileté en vocabulaire: trouver un synonyme, un antonyme, ...

Pour sa part, la fidélité répond aux questions suivantes: si demain nous soumettons les élèves à un examen équivalent à celui auquel nous les avons soumis aujourd'hui, jusqu'à quel point obtiendraient-ils des notes semblables dans les deux situations? Jusqu'à quel point tous les éléments du questionnaire mesurent-ils la même habileté?

En mesure de rendement des élèves en français, il

1. Masson, J.P. La planification et l'évaluation dans la classe de français, p. 45.

est souvent difficile d'établir des règles précises et rigoureuses pour l'attribution de notes. Il faudrait définir des critères de référence pour que les élèves puissent porter leur attention sur ces critères lors de la réalisation d'un texte ou la production d'un discours.

Masson parle de déterminer des règles qui régissent l'évaluation pour faciliter à l'élève sa propre évaluation et l'inciter à vérifier, corriger et réinvestir à nouveau. Que peut signifier une note de soixante-quinze pourcent (75%) pour celui qui ne connaît pas les critères d'évaluation qui ont été appliqués pour l'attribution des notes? Cela ne signifie rien. Les résultats d'une mesure devraient être accompagnés d'une copie des règles ayant servi à sa détermination pour que la communication soit efficace.

En soi, le résultat de la mesure est neutre. Dans notre exemple sur le rendement en orthographe, le fait de savoir que tel élève a obtenu un score de quinze sur vingt (15/20) n'indique pas s'il est faible, moyen ou fort en orthographe. Tout au plus nous savons, par la lecture des règles qu'il a commis cinq erreurs. C'est par un acte d'évaluation qu'il y aura détermination du qualificatif approprié.

> Si le résultat de la mesure s'exprime toujours par un nombre, celui de l'évaluation s'exprime par un qualificatif ou un symbole traduisant ce qualificatif. Si le résultat de la mesure obéit à l'application de règles, celui de l'évaluation se base sur une cueillette d'informations et aboutit à la formulation d'un jugement de valeur. (1)

Pour Masson, l'évaluation consiste principalement à comparer une information ou un ensemble d'informations avec un critère quelconque. La détermination d'un critère est fondamentale. Si nous possédons une information qui est le résultat d'une mesure, disons un résultat de quinze sur vingt (15/20), déterminons que le critère de comparaison est le résultat des autres élèves par rapport à la même mesure. Si nous supposons que les autres élèves ont tous obtenus des résultats inférieurs à quatorze, nous pouvons juger que cet élève est fort en orthographe. Et de même, si tous les autres élèves avaient obtenu des scores supérieurs à quinze, nous dirions que cet élève est faible en orthographe.

Nous pourrions déterminer d'autres critères que le critère de groupe. Ce critère peut être un niveau de rendement atteignable par les élèves, à l'exemple d'une note de dix-huit sur vingt, comme performance à atteindre: ainsi un élève qui se voit attribuer une

1. Masson, J.P. La planification et l'évaluation dans la classe de français, p. 45.

note de quinze sur vingt est déclaré note insuffisante, ou bien objectif non atteint. Une norme de groupe et un niveau de rendement préalablement fixé (seuil de performance) sont deux critères à retenir pour l'évaluation.

Théoriquement la qualité de l'évaluation repose sur la qualité des informations recueillies. Il y a d'abord les résultats de la mesure qui constituent une information de grande qualité. Il y a la consignation de faits ou événements pertinents. Il y a la description d'un fonctionnement, d'un comportement, les résultats d'un questionnaire d'enquête, l'observation. Il y a aussi les résultats de d'autres évaluations effectuées au préalable, ou portant sur des aspects plus restreints de l'objet actuellement évalué. Le choix des informations recueillies constitue en soi une étape importante pour notre évaluation. Nous pourrions mentionner des situations d'apprentissage que nous avons à évaluer... la lecture, l'habileté à écrire tel texte, l'habileté à utiliser tel ou tel discours lors de sa communication, sont autant de situations qu'il faut évaluer après avoir recueilli les informations. Mais quelle importance donner à ces informations?

Le choix du critère de comparaison et le choix

des informations sont deux étapes importantes du processus d'évaluation.

> L'évaluation devient ici une démarche rationnelle ayant des exigences propres. Elle s'oppose au concept "d'appréciation qui désigne un jugement de valeur non structuré et n'étant pas le fruit d'une démarche rationnelle et rigoureuse". L'appréciation inclut autant, sinon plus, d'éléments affectifs que d'éléments rationnels. Dire à la lecture d'une composition qu'elle est intéressante, relève de l'appréciation plutôt que de l'évaluation. La plupart du temps quand nous disons de Pierre qu'il est un bon élève, il s'agit d'une appréciation et non d'une évaluation. Quand un amateur de cinéma déclare que tel film est supérieur à tel autre, il s'agit le plus souvent d'une appréciation. (1)

Abordons maintenant le concept d'exercice. L'exercice a comme fonction de développer une qualité ou une habileté de faire acquérir certaines connaissances. C'est par l'exercice qu'on atteint les divers niveaux de compétence dans un domaine donné. L'exercice fait partie intégrante de l'apprentissage. Nous nous posons la question à savoir si l'exercice est coté ou consigné au bulletin, est-il encore un exercice?

Nous constatons que dans la pratique, les activités dites "exercices" répondent davantage à une

1. Masson, J.P. La planification et l'évaluation dans la classe de français, p. 47.

notion d'examen qu'à celle d'exercice. En fait, ce sont les élèves les plus rapides à saisir un concept, comprendre une règle de grammaire, qui obtiennent les résultats supérieurs, les élèves lents pourraient atteindre les mêmes niveaux de compétence si seulement ils avaient la chance de "s'exercer". Finalement, très souvent, ce que nous mesurions, c'était davantage la vitesse d'apprentissage que les capacités réelles de l'élève. Ces résultats devraient servir dans le choix des correctifs à apporter, dans le choix des interventions. Mais ces résultats, quand il s'agit de véritables exercices, ne devraient jamais être compilés sur le bulletin en terme d'évaluation.

C'est à ce niveau pratique qu'intervient la distinction entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Selon Masson, l'évaluation formative se situe en cours d'apprentissage et a pour fonction d'assurer un retour sur "apprentissage de l'élève et permet de réajuster les interventions". (1)

L'évaluation sommative a pour but de rendre compte de la compétence de l'élève suite au processus d'apprentissage, que ce processus soit étendu sur une journée, une semaine ou un an. L'évaluation sommative

1. Masson, J.P. La planification et l'évaluation dans la classe de français, p. 48.

représente un résultat final. Ce résultat peut être écrit dans un bulletin. Il est opportun de dire que les résultats de l'évaluation formative sont des résultats qui varient selon les changements remarqués dans la compétence de l'élève, tandis que les résultats de l'évaluation sommative sont écrits et ne seront pas changés. Ces résultats seront consignés au bulletin final de fin de l'année.

Pour une évaluation qualitative, il faut parler d'objectif. Un objectif définit une intention, un résultat, qu'on se propose d'atteindre. Afin d'atteindre ce résultat, on établira une stratégie, on fera un choix d'activités, on profitera de telles circonstances. L'objectif représente ce vers quoi convergent les diverses activités choisies. C'est ce qui sera présent à la fin du cheminement. L'activité proposée est rarement une fin en soi. Elle se justifie par les liens qu'elle a avec les buts que nous poursuivons.

En évaluation, tout est-il mesurable? Oui de dire Masson, mais il ajoute: comment mesurer la beauté d'une montagne?, la vivacité d'une composition?, la facilité d'expression d'un élève? Peut-on mesurer une qualité?

La qualité représente un aspect non mesurable des choses. Selon Masson, il faudrait compléter cet énoncé et dire "non mesurable directement". (1)

Deux possibilités existent pour le non mesurable directement: la mesure indirecte et la définition opérationnelle". La "définition opérationnelle" peut s'appliquer à tous les cas où on ne peut avoir directement accès au phénomène auquel on s'intéresse. Prenons l'exemple du savoir lire chez l'élève. Le savoir lire, défini comme la capacité de décoder un ensemble de signes pour construire une chaîne sonore, permet une mesure directe. Il suffit de demander à l'élève de lire à haute voix un texte qu'il a sous les yeux et de constater l'adéquation qui existe entre ce qu'il émet et ce qu'il fallait émettre. Nous excluons ici l'aisance dans le décodage, la vitesse de décodage, ... Par contre, le savoir lire, défini comme la capacité de saisir le sens d'un texte présenté, ne permet pas de mesure directe.

Le comportement d'un élève assis à son bureau, parcourant un texte des yeux, ne nous permet pas de dire si l'élève sait lire ou non. Il nous faut alors dégager les divers comportements observables que peut produire un élève qui sait lire et que ne peut pas produire un

1. Masson, J.P. La planification et l'évaluation dans la classe de français, p. 51.

élève qui ne sait pas lire. Nous parlerons ainsi d'indicateurs. Un élève qui sait lire saura par exemple: répondre à des questions portant sur le texte; il saura exécuter l'action proposée par le texte; il saura décrire les divers personnages qui sont présentés; il saura décrire certains objets du texte. Ces divers comportements constituent dans ce cas la définition opérationnelle de l'habileté à lire de l'élève.

En ce qui concerne la mesure indirecte, elle pourrait s'expliquer par le biais d'un exemple. Si nous voulons considérer l'originalité d'un discours, nous savons que l'originalité ne se mesure pas directement. Après avoir déterminé à l'avance quelques personnes comme juges, nous demandons à chacun de compter les discours selon les règles suivantes: accorder dix points si vous jugez le discours très original et zéro point si cela ne révèle aucune originalité et les autres cotes intermédiaires pour les autres degrés d'originalité. Les cotes données sont compilées pour établir un score moyen. Evidemment pour aider à la mesure, nous déterminerons davantage à quoi nous reconnaissons l'originalité dans un discours, pour faciliter cette évaluation, de la qualité de rendement par des indicateurs préalablement fixés.

Nous pourrions mettre en doute la compétence des

personnes réunies pour participer à cette mesure indirecte. Evidemment réunir dix à vingt personnes pour évaluer en mesure indirecte les textes des élèves dans une classe devient quasi irréalisable.

Si les indices de la qualité sont définis et que les personnes en sont informées et en comprennent le sens assez précisément, il est possible de porter un jugement à l'aide des élèves présents et qui ont travaillé aussi de tels discours. Evidemment le principe du nombre et de la représentativité qui doivent faire partie des critères de choix des personnes pourrait être mis en doute par les statisticiens. Nous croyons à cette possibilité qu'ont les élèves, à partir d'indices de reconnaissance, de porter un jugement sur la qualité d'un texte produit ou sur l'élaboration d'un discours.

> La mesure indirecte et la définition opérationnelle représentent donc les deux possibilités qui s'offrent pour exprimer, par des résultats quantitatifs, la grandeur des phénomènes appartenant au domaine de la qualité. (1)

Nous résumons ces diverses notions ainsi: l'évaluation peut être sommative ou formative selon la fonction ou le rôle que nous lui prêtons. Elle

1. Masson, J.P. La planification et l'évaluation dans la classe de français, p. 53

est sommative quand il s'agit de poser un jugement final ou terminal sur le rendement d'un élève face à une habileté particulière ou un ensemble d'habiletés. Elle est formative quand elle est utilisée pour servir de guide dans le processus pédagogique ou d'apprentissage, qu'il s'agisse d'apporter des corrections ou d'entreprendre une nouvelle démarche.

Nous savons aussi que l'évaluation peut être critériée ou normative selon le critère utilisé pour établir un jugement. Elle est critériée quand il s'agit d'un critère ou seuil de performance préalablement fixé. Elle est normative quand la performance de l'élève est comparée à la performance du groupe auquel il appartient. (1)

Deux dimensions fondamentales composent la réalité qui fera l'objet de mesure et d'évaluation. Il s'agit de la dimension "quantitatif" (2) et de la dimension "qualitatif". Le quantitatif permet la mesure directe. Le qualitatif ne peut être soumis à une mesure directe; il nous force à choisir parmi les trois possibilités suivantes: la mesure indirecte, l'appréciation et la définition opérationnelle, laquelle envisage l'objet étudié de façon telle qu'une mesure directe devient applicable.

1. Masson, J.P. La planification et l'évaluation dans la classe de français, p. 53.
2. Masson, J.P. La planification et l'évaluation dans la classe de français

TABLEAU 5

		CRITERE DE COMPARAISON	
	EVALUATION	CRITERIEE	NORMATIVE
F O N C T I O N	.Formative quand elle est utilisée pour servir de guide dans le processus pédagogique (correction et/ou nouvelles démarches)	.quand il s'agit d'un critère au seuil d'une performance préalablement fixée (en regard des activités ex.: lettre...	.quand la performance de l'élève est imposée à la performance du groupe (moyenne de classe)
	.Sommative quand on pose un jugement final sur le rendement d'un élève face à une habileté particulière ou un ensemble d'habiletés (examens traditionnels)		

2 dimensions

quantitatif - mesure directe

qualitatif - mesure indirecte appréciation définition opérationnelle

façon prise pour ramasser les résultats.

La classe de français doit être bien planifiée et les intentions pédagogiques bien définies. Il faudra tôt ou tard porter des jugements divers comme évaluer le rendement de l'élève, l'efficacité de telle activité, la richesse de telle situation. Pour assurer la plus grande validité possible à ces diverses évaluations, il sera nécessaire de mettre en application une certaine stratégie, prévoir des mécanismes pour recueillir les informations nécessaires. Nous devrons aussi communiquer ces informations à certains groupes tels que les parents, la commission scolaire, ...

La planification offre déjà les éléments qui guideront notre démarche d'évaluation:

- les objectifs spécifiques
- les visées qualitatives
- les indices quantitatifs et qualitatifs
- les activités ou situations vivantes.

Les objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques ont été formulés selon certaines règles qui permettent une mesure directe

de leur atteinte. Nous nommons "tests critériés" les examens ou tâches utilisées pour mesurer le rendement d'un élève face à un objectif spécifique. Les examens qui ont pour fonction de mesurer l'atteinte des objectifs doivent respecter les caractéristiques propres à chacun des objectifs. Un lien étroit doit ainsi s'établir entre l'objectif spécifique et la ou les tâches formulées pour en mesurer l'atteinte. Masson désigne ce lien étroit par le terme de "congruence". (1) Il existe trois règles de congruence qu'il faut observer pour qu'une mesure puisse être dite "critériée".

Première règle: il doit y avoir une correspondance parfaite entre le comportement défini par le verbe contenu dans l'objectif et le comportement exigé dans la tâche d'examen.

Deuxième règle: le contenu sur lequel porte la tâche d'examen doit être identique au contenu mentionné dans l'objectif ou constituer un échantillon représentatif de ce contenu.

1. Masson, J.P. La planification et l'évaluation dans la classe de français, p. 79.

Troisième règle: les conditions de réalisation de la tâche d'examen doivent être identiques aux conditions de réalisation mentionnées dans l'objectif.

Les résultats de la mesure critériée nous permettront de décider si l'élève a atteint ou non l'objectif spécifique. Nous utiliserons l'expression "en voie d'acquisition" pour désigner le cas où un élève, sans avoir atteint l'objectif, s'en approche de façon très nette.

Les visées qualitatives

Comme nous l'avons défini plus haut, les visées qualitatives, par leur nature même, ne permettent pas de mesure directe. D'autre part, il est peu pratique, sinon impossible, d'appliquer, dans la classe de français, la méthode de la mesure indirecte qui exige qu'on ait recours à un groupe d'individus représentant une population pour répondre à des lois de statistiques. On ne peut de façon opérationnelle définir cette habileté. Il faut donc accepter de s'en tenir à une simple appréciation. Nous devons utiliser alors les expressions qui conviennent usuellement pour présenter des jugements de valeur: très bien, passable, suffisant, incorrect, laisse à désirer...

Même si une telle appréciation est fortement subjective, nous disons qu'elle peut tout de même avoir une certaine valeur tout en considérant l'expérience acquise d'une telle pratique, et la considération d'appréciation effectuée par d'autres professeurs, et comme mentionné plus haut, l'appréciation des élèves eux-mêmes sur certaines visées. Nous faisons remarquer que le fait de tenir compte des habiletés a un effet important sur l'attitude de l'élève qui est ainsi amené à attribuer une valeur à la dimension qualitative des phénomènes d'apprentissage.

Il reste possible, pour de nombreuses visées, d'appuyer son appréciation sur des informations plus tangibles. Nous parlerons de deux "preuves de comparaison". (1) Elle consiste par exemple à retenir un document produit par l'élève en début d'année ou juste avant le début de l'apprentissage afin de le comparer à un document similaire produit par l'élève à la fin de la période prévue pour l'apprentissage. Ces deux documents non seulement faciliteront le jugement mais pourront être utilisés pour démontrer à des tierces personnes ce qui justifie l'appréciation donnée; nous mentionnons le bulletin de l'élève, l'utilisation correcte de la technique de la bande dessinée comme

1. Masson, J.P., La planification et l'évaluation dans la classe de français, p. 81.

moyen de communication. (1) Nous avons retenu des réalisations en début d'année et d'autres à la fin des étapes et à la fin de l'année. Ainsi par cette méthode nous avons pu apprécier plus facilement l'atteinte de l'habileté à produire un discours à caractère ludique; sans cette collecte de documents, nous n'aurions eu aucun point de comparaison pour pouvoir porter un jugement (expérience). (2)

Les indices quantitatifs et qualitatifs

L'ensemble des indices quantitatifs et qualitatifs définis pour un objectif général constitue une fiche d'observation qui nous guide dans la cueillette d'informations tout au long d'une étape. Cette fiche fut complétée par de nouveaux indices au cours des observations que nous faisons. C'est une fiche personnelle pour chacun des élèves qui sert à noter les observations soit au fur et à mesure, ou soit pour une compilation en fin de journée, afin de ne pas oublier les éléments retenus et importants.

Les indices quantitatifs permettent une observation systématique, c'est-à-dire bien contrôlée.

1. Bulletin moyen de communication
2. Tableau - Line Gélinas, Pancarte, 2 septembre 1982, 15 novembre 1982, 17 novembre 1982.

Les activités

L'organisation des activités vaut en soi si elle nous permet d'atteindre le développement des habiletés. L'activité n'est pas une fin en soi, mais ne vaut que si elle se manifeste naturellement dans le comportement quotidien de l'élève. C'est en observant les productions des élèves que nous pouvons juger les acquis. Nous parlons aussi de réinvestissement. C'est aussi en observant ces productions que nous pouvons identifier les habiletés non encore acquises. Nous pouvons ainsi procéder à des diagnostics qui pourront orienter les interventions futures touchant un élève ou toute la classe.

Habituellement les situations sont évaluées afin de décider si elles devront être répétées, modifiées ou exclues. C'est en évaluant les productions et les effets qui en résultent ainsi que leur contenu et leurs caractéristiques que cette décision pourra être prise. Cette évaluation sera basée sur une observation attentive de notre part.

Les données dont nous venons de parler tant au plan des apprentissages que de l'évaluation, sont celles sur lesquelles nous nous fondrons pour analyser notre

expérience. Cette expérience fut menée auprès des élèves de sixième année dont la moyenne d'âge est de douze ans. Ces élèves font partie d'une classe régulière et de milieu rural.

CHAPITRE III

Méthodologie

L'objectif de notre recherche est la mise sur pied de mécanismes favorisant l'évaluation, l'évaluation étant définie comme un jugement porté sur une production en vue d'une prise de décision. Ces deux propositions nous amènent à repérer les moments et les lieux où il y a des décisions à prendre. Nous décrirons tantôt des événements sur lesquels nous porterons un jugement, tantôt nous organiserons des situations qui seront vécues et sur lesquelles nous porterons aussi un jugement.

Comme ce processus de l'évaluation consiste à ramasser des données pour prendre une décision, nous avons voulu organiser davantage la classe de français par une meilleure planification de son contenu.

Comme l'évaluation consiste également à clarifier les valeurs sous-jacentes aux jugements, nous sentons le besoin de clarifier davantage les objectifs et de déterminer les critères qui guident nos actions.

Pour assurer une auto-évaluation et une évaluation efficaces de l'activité proposée, nous déterminons à l'avance les comportements attendus lors de la réalisation de l'activité; ces comportements nous les appellerons: indicateurs.

Notre façon de colliger nos données s'est organisée autour de huit opérations dont voici la description succincte:

3.1 Description de la pratique

Les faits

Tout au long de notre pratique, nous faisons face à un ensemble de situations qui peuvent servir à la communication. Nous allons décrire notre pratique par les faits vécus en classe.

Par fait nous voulons entendre la façon dont le réel se déroule objectivement, en tant que nous le tenons pour une donnée réelle de l'expérience sur laquelle la pensée peut faire fond.

Recueillir ces faits, élimine lors de l'évaluation, un ensemble de données de l'ordre du jugement de valeur, des conclusions hâtives ou de déductions personnelles, d'appréciation, de sentiments, d'avis personnels.

Nous parlerons alors de faits tirés de contextes événementiels et de faits tirés de contextes situationnels.

Par faits tirés de contextes événementiels, nous voulons parler d'événements qui peuvent survenir au long du vécu d'une classe, dans une école et pouvant susciter des situations de communication; ces situations n'étant pas prévues à l'horaire mais pouvant amorcer une expérience de communication. (Organisation d'une dégustation de pommes par le Club Optimiste lors de la semaine de l'appréciation à la jeunesse: nous suggérons une lettre de remerciements collective au Club Optimiste; dans les faits chacun écrit un petit billet personnel aux Membres du Club).

Par faits tirés de contextes situationnels, nous voulons parler de toutes situations organisées, planifiées, dans lesquelles les écoliers sont invités à faire une démarche d'apprentissage.

Cette étape consiste à identifier un ensemble de stratégies dans lesquelles nous favorisons la communication.

Une fois les stratégies bien organisées et bien planifiées, et une fois devenu plus habile à décrire les faits généraux, il faut décrire maintenant des faits

portant sur un type bien particulier d'information pédagogique.

Cette étape vise à cerner les moments où les interventions posées soulèvent certaines incertitudes quant à leur pertinence.

L'évaluation des faits va permettre d'éclairer la prise de décision au plan des interventions donnant à celle-ci de la pertinence et de l'exactitude.

3.2 Identification des possibles d'intervention

A cette étape, le travail consiste à partir de faits retenus, d'établir une liste des interventions qui auraient pu être faites.

A chaque fois, dans notre pratique lorsque nous avons inventorié l'ensemble des interventions possibles, cela nous a permis dans la pratique de diversifier nos interventions lorsque nous avions un problème à résoudre. Souvent nous nous trouvions devant une seule alternative soit d'intervenir ou de ne pas intervenir.

3.3 Identification des objectifs

Il s'agit maintenant à partir du fait, d'énoncer les objectifs que l'on poursuit. Une façon efficace de

rendre explicite les objectifs consiste à aborder le travail en énonçant les craintes que l'on avait au moment de l'intervention.

Ces craintes, bien sûr, doivent être en rapport direct avec le fait retenu. Ces craintes viennent du fait que les objectifs de l'activité proposée ne sont pas clairement précisés et la crainte d'intervenir pourrait perturber le processus.

3.4 Etablissement des critères

Dans cette étape il s'agit d'énoncer sous forme de critères les objectifs poursuivis. Dans cette perspective, le critère est une "caractéristique" dont on se sert pour porter un jugement sur le processus. On constate que la détermination des critères découle naturellement des objectifs poursuivis.

Les critères serviront à porter, sur le processus éducatif, un jugement d'appréciation; lorsqu'il s'agira d'évaluer, en fonction de chacun des critères, il conviendra de noter les manifestations observables témoignant de l'atteinte ou non de ces critères.

Ainsi, il est possible de constater l'écart qui existe entre la réalité observée et les intentions poursuivies.

3.5 Identification des indicateurs

Dans l'ensemble des critères énoncés, il nous faut choisir ceux qui seraient les plus signifiants en regard de la situation analysée.

Une fois ce choix accompli, il faut pour chaque critère retenu, identifier les indicateurs.

On pourrait définir les indicateurs comme des manifestations de l'atteinte d'un objectif. Ces manifestations sont tirées des observations faites par les personnes impliquées lorsqu'elles analysent les situations où elles sont intervenues pour améliorer un processus éducatif.

Ces manifestations seront en fonction des valeurs éducatives personnelles de l'intervenant dans la planification de la stratégie.

3.6 Fabrication d'outils

Dans cette étape, nous avons fabriqué des outils qui nous ont permis de recueillir des données tirées de notre pratique pédagogique.

Ces instruments nous ont permis de choisir des faits significatifs de l'activité pédagogique en cours pour éclaircir la démarche et permettre un réinvestissement

à la prochaine intervention avec le groupe en situation d'apprentissage.

3.7 Expérimentation des instruments

Cette étape a consisté à mettre en pratique les stratégies planifiées afin de vérifier la véracité, l'efficacité, la signifiance de l'activité de communication privilégiée.

Cette étape a permis de vérifier la clarté des objectifs visés pour l'activité et de vérifier la pertinence du choix des indicateurs retenus en regard de la pratique pédagogique.

3.8 L'évaluation

C'est la partie de notre travail qui fait part des démarches poursuivies, qui fait part de notre cheminement personnel et celui des élèves lors de l'implantation de cette démarche ayant favorisée cette évaluation qualitative des habiletés langagières.

A partir des documents retenus, des travaux pratiques, des vidéos réalisés lors de nos communications, nous sommes à même de porter un jugement sur les performances des élèves et d'en susciter le réinvestissement.

Voici un tableau récapitulatif de la démarche suivie pour amasser les données de notre expérience.

TABLEAU 6

Tableau récapitulatif

3.1 Description de la pratique

3.2 Identification des possibles d'interventions

3.3 Identification des objectifs

3.4 Etablissement des critères

3.5 Identification des indicateurs

3.6 Fabrication d'outils

3.7 Expérimentation des instruments

3.8 L'évaluation

Il est important de souligner que toutes ces étapes se suivent et que le processus qu'elles constituent est requis plusieurs fois avant que les outils confectionnés soient vraiment adéquats et servent bien le domaine que nous voulons examiner.

CHAPITRE IV

Changement personnel lors de l'expérimentation des différentes étapes

4.1.1 Les faits

Tout au long de notre pratique, nous avons expérimenté des activités afin de favoriser le développement des habiletés langagières.

Le fait de décrire ce qui se passait nous a permis de voir le déroulement de ceux-ci d'une façon objective.

Le fait de recueillir ces "faits du réel" élimine lors de l'évaluation un ensemble de données de l'ordre du jugement de valeur, des conclusions hâtives, ou de déduction personnelle, d'appréciation, de sentiments, d'avis personnels.

Effectivement dans notre pratique, nous avions tendance à évaluer une situation en ces termes:

. c'était intéressant,

. que les élèves aiment ça,

. on voudrait recommencer ...

La description se limitait à ces propos. Au fur et à mesure de la recherche, il nous est devenu plus facile de décrire le fait.

Dans une activité de communication, nous donnions les consignes suivantes:

. fabriquer des bandes dessinées pour raconter vos vacances à vos amis;
. faire de beaux dessins;
. colorier les dessins.

En regardant travailler les élèves, dès le début de l'activité, quelques élèves dessinent avant de choisir les faits à dessiner et de les ordonner d'une façon chronologique.

Evidemment, si nous regardons l'ensemble des consignes données, nous constatons qu'elles étaient générales et il manquait un ensemble de consignes plus descriptives se rapprochant de comportements observables (1) tels:

. choisir vos faits à dessiner,
. les ordonner dans un ordre chronologique,

1. Masson, J.P. Planification et évaluation dans la classe de français, p. 17-18.

. les écrire sur une feuille.

A mon intervention: avez-vous sélectionné les principaux faits? Les élèves répondent:

. Tu ne nous l'a pas dit, Raynald!

Nous devons reprendre le travail, ce qui a pour effet de retarder la démarche déjà commencée; les élèves sont ennuyés de cette intervention; d'autre part, nous exigeons que cette sélection soit écrite, c'est une exigence qui s'ajoute.

La description du fait devient pour nous une étape nécessaire pour déclencher chez les élèves un intérêt qui se prolonge tout au long de l'activité.

De plus en plus aussi, nous organisons nos situations de communication. Dans notre pratique nous avions tendance à utiliser les situations qui se présentaient au fil des jours, ce qui avait pour effet souvent de faire vivre des situations où élèves et maître étaient confrontés à des problèmes soit de désintéressement, soit de non motivation, soit de non participation ...

Nous proposons quelques activités réalisées tout au long de notre cheminement pédagogique. Il nous manquait cette partie de réflexion sur les objectifs

à véhiculer lors de ces activités. Nous nous en tenions à parler de l'intention de communication, ce qui est différent de l'objectif.

L'intention étant le sujet de la communication, tandis que l'objectif devient la "couleur éducative" que l'on veut véhiculer lors des interventions soit en période d'objectivation ou soit en période d'évaluation.

La description des faits nous a alors permis de mieux décrire les faits et d'en comprendre le sens.

Nous comprenons davantage que le fait de décrire les situations devient et pour l'élève et pour l'enseignant, un moment d'éclaircissement sur la démarche à entreprendre.

4.1.2 Les zones d'indécision

Nous avons remarqué cependant que toutes ces situations qu'elles soient événementielles ou situationnelles, nous amenaient à observer chez les élèves des situations comme:

. un membre n'a plus le goût de travailler;
. une partie du travail n'est pas faite;
. le questionnaire d'enquête n'a pas été rempli;

. les lectures ne sont pas faites.

Cela pose question et nous a forcé d'identifier ces situations problématiques "zone grise" et à y apporter une aide adéquate. (1)

Voici brièvement la description d'un fait où nous avons à aider un élève.

Suite à une table ronde sur la "nécessité d'écrire", nous bâtissons un questionnaire d'enquête que l'on doit remplir à la maison soit avec les parents, soit avec un voisin ou autre personne.

Un élève n'a pas rempli son questionnaire et se retire du groupe. Nous lui proposons alors d'aller questionner le principal d'école.

Quand il revient en classe il compare ses réponses avec les membres de son équipe et tire des conclusions à cette recherche sur la nécessité d'écrire.

C'est à travers des activités que nous sommes devenus habiles à cerner ces situations. La démarche proposée pour trouver solution à ces situations se lie à la démarche suivante qui est de trouver les interventions possibles à faire lors de cette activité.

1. En effet "L'évaluation consiste à une prise de décision où il s'agit de colliger des données ... Masson.

De pouvoir cerner les "zones d'indécision" nous a amenés à centrer notre réflexion sur le travail exécuté par l'élève lui-même alors qu'au début nous exprimions nos propres "zones d'indécision".

Cet exercice nous a permis surtout de susciter et de découvrir une foule d'interventions de l'ordre de motivation afin que l'activité puisse être continuée.

TABLEAU 7

Examens traditionnels

Faits
Je donne un examen aux élèves. Chacun a une feuille. Tout est clair sur la feuille. Je demande que le travail se fasse seul. Ils peuvent consulter leur livre de travail.
Interventions possibles
. Durant l'examen je ne parle pas (i.e. aucune explication); . je peux éclairer le sens des questions; . je m'informe de la teneur du test; . où l'élève accroche? . où l'élève décroche?
Craintes
. Qu'il soit trop difficile; . qu'il soit (le test) un échec pour certains élèves; . tests sont obstacles au cheminement des enfants en difficultés; . des enfants échouent.
Critères
. Prise en charge de son apprentissage; . initiative (demander des explications lors de l'apprentissage.

Nous voulons faire remarquer dans les tableaux 7, 8, 9 et 10 notre peu d'habileté à décrire l'activité proposée. De ce fait nous remarquons la difficulté à élaborer l'ensemble des interventions possibles.

Figure 7 - Les élèves sont vite fatigués des examens et notre intervention pour les motiver est réduite à parler de bien faire l'examen pour avoir de belles notes.

TABLEAU 8

Recette

Faits

Suite à une lecture par tous les élèves "savoir lire des consignes", nous organisons l'activité: RECETTE.

. On se procure tous les ingrédients;
. on s'installe tous à la table de la cuisine afin de bien voir;
. certains élèves aident à mesurer.

Interventions possibles

. Chacun lit une consigne;
. un autre exécute la consigne;
. je questionne sur la consigne;
. compare avec maman sur ses façons d'exécuter;
. questionne en levant la main.

Craintes

. Qu'ils trouvent ça long ...
. cuisson trop longue;
. qu'ils dérangent les autres (maternelle, directeur et secrétaire)

Une de nos craintes fut vérifiée sur le champ: deux élèves peu intéressés se bousculent... Nos interventions ne les ont pas motivés à continuer, parce que nos objectifs étaient peu clairs.

TABLEAU 9

Bivouac

Faits
Bivouac: Science de la nature. Il s'agit d'initier les enfants à organiser un feu à la grandeur des nécessités, exemple: feu pour une collation. Ramasser brindilles et petites branches dans le bois, ne rien briser, mais utiliser les éléments morts de la forêt. Organisation pyramidale du feu avec le matériel.
Interventions possibles
. Je circule dans le bois, je regarde; . je leur donne des suggestions; . je leur indique un lieu sécuritaire; . je prends des notes; . je leur demande de retenir.
Craintes
. Que toutes les connaissances soient acquises; . m'apercevoir qu'ils vont trop loin inutilement; . temps perdu; . être responsable de l'échec de l'activité; . que les enfants s'amusent seulement.
Critères
. d'autonomie . confiance . responsabilité . de réalisation . d'initiative

Dans "Interventions possibles" indiquer un lieu sécuritaire devait faire partie de l'organisation de l'activité. Rappeler les consignes serait une intervention possible à faire.

TABLEAU 10

Lettre aux parents en classe-neige

Faits
Comme activité d'écriture, je suggère d'écrire aux parents. On élabore ensemble une foule d'idées que j'écris sur une feuille à la vue de tous. Si vous avez besoin d'aide, je suis là. Je circule près d'eux.
Interventions possibles
. Je passe les voir à leur place; . je corrige les fautes; . je lis leur lettre et clarifie leurs idées; . je rappelle les lettres de correspondance scolaire; . je parle de disposition.
Craintes
. Que l'information ne soit pas claire; . qu'il y ait des fautes; . ne fait pas corriger, c'est personnel; . la disposition pas très "conforme".
Critères
. Travail personnel; . autonomie.
Valeur privilégiée
. Travail personnel; . feuille d'évaluation

Dans ce tableau nous remarquons que l'activité proposée est significative pour les enfants et bien définie tant dans le domaine des connaissances que celui des habiletés.

TABLEAU 11

Analyse des données
Les contextes événementiels
Zone d'indécision

Faits Chaque équipe compose des messages-slogans pour exprimer sa joie du retour en classe; ce travail doit se terminer le soir à la maison; 3 élèves n'ont rien complété; pancarte non commencée; . j'arrive et je constate ce fait.
Interventions possibles . Rappeler le but de l'activité; . réunir les enfants et leur rappeler le but et les consignes; . les stimuler; . faire travailler ces enfants ensemble; . leur donner du temps supplémentaire pour compléter leur travail; . leur donner de l'aide (un élève qui a accompli le travail).
Craintes . Qu'ils bousillent l'activité; . qu'ils démotivent les autres copains; . que le travail ne soit pas terminé.
Critères . Planification . finir un travail commencé; . responsable; . motivation personnelle; . participation à la vie de la classe par son travail; . susciter le goût du travail fini.
Actualisation . Deux sur trois réussissent à terminer le travail avec de l'aide; . ils expriment leur satisfaction aux autres.

Ici nous cernons davantage la situation qui cause un problème, les interventions sont plus explicites se rapportant aux connaissances et aux habiletés à développer.

TABLEAU 12

Analyse des données
Les contextes événementiels
Zone d'indécision

Faits Activité de communication écrite: Chaque élève écrit une lettre d'invitation à ses parents à l'occasion de la semaine de l'Accueil: épluchette de blé d'Inde. 1 élève n'écrit rien.
Interventions possibles . Lui donner la lettre préparée par le directeur de l'école pour l'ensemble des autres élèves; . lui rappeler le but de l'activité; pourquoi fait-on ça? . lui donner du temps supplémentaire pour terminer; . je lui donne de l'aide moi-même; . un autre vient l'aider pour réaliser sa lettre.
Craintes . Qu'il ne participe pas lui-même à l'activité; . qu'il ne termine pas la lettre; . qu'il y ait aucune information qui se rende à la maison.
Critères . Ses responsabilités; . sa motivation; . sa participation à la vie de classe et d'école; . goût pour le travail.
Indicateurs . Assume la responsabilité d'informer ses parents; . demande l'aide nécessaire; . exprime ses besoins d'aide ...

TABLEAU 13

Analyse des données
Les contextes événementiels
Zone d'indécision

Faits
. Réaliser un questionnaire d'enquête sur le goût d'écrire et sa nécessité. . Les enfants composent en équipe les questionnaires qui vont servir à la maison pour questionner des adultes sur l'utilité d'écrire; . le soir à la maison ils doivent faire leur enquête auprès des personnes adultes de leur entourage; . le lendemain, l'élève n'a pas accompli son travail.
Interventions possibles
. Lui suggérer d'aller questionner un adulte de l'école; . lui rappeler le but de l'activité et la nécessité de continuer le travail; . lui demander d'aider à la compilation des réponses de son équipe.
Craintes
. Qu'il ne participe pas à l'activité; . qu'il ne soit pas motivé pour continuer; . qu'il ne participe pas au travail de l'équipe.
Critères
. Travail en équipe (goût d'écrire) . auto-évaluation; . méthode de travail en équipe.
Travail en équipe
. Assume la responsabilité d'écrire les réponses; . donne ses idées personnelles; . parvient à faire une synthèse finale.

4.1.3 Identification des possibles d'interventions

Après plusieurs situations vécues avec les élèves, nous en sommes venus à identifier un ensemble d'interventions possibles afin de choisir la bonne intervention suite à l'identification de cette zone d'hésitation.

Nous avons remarqué que graduellement ces interventions deviennent de plus en plus diversifiées et cela nous a permis de prendre conscience par exemple qu'il nous fallait intervenir sur la procédure à suivre et non donner un indice de résolution de problème (voir tableau 7, p. 53).

Cette étape d'identifier les possibles d'interventions peut s'appliquer à tout fait retenu pour le développement des habiletés langagières.

Avec cet exercice d'identification des possibles d'interventions, nous en sommes arrivé à remarquer que pour chaque type de discours retenu, il y avait un ensemble d'interventions qui pouvaient se répéter.

En fait dans cette démarche, il faut se poser la question suivante:

Qu'est-ce qui pourrait faciliter la bonne marche du travail?

. Ecrire les consignes au tableau,

. faire relire les consignes avec son coéquipier,

. réduire le nombre de personnes par équipe.

Cela nous a permis de constater que des enfants ont pu continuer ou terminer leur travail en leur indiquant une partie de la tâche non comprise. Nous voyons donc ici émergé la confirmation de l'une de nos hypothèses, à savoir que si l'élève est informé des objectifs à atteindre il lui sera facile de s'y référer et que nous en tant que guide de l'activité nous rappelons les objectifs à atteindre. Voir tableaux 10 page 56, 11 page 57, 12 page 58, 13 page 59.

4.1.4 Les objectifs

Dans notre pratique, les objectifs étaient surtout des objectifs de contenu.

En commençant à exprimer les craintes que la situation nous laissait vivre, cela nous permit de préciser nos objectifs.

Prenons un exemple: nous sommes en classe-neige, nous proposons aux écoliers d'écrire à leurs parents

afin de leur parler de notre séjour en classe-neige. (Tableau 10, page 56). Nous élaborons un tableau d'idées. Nous parlerons de:

. notre départ de l'école
. du voyage lui-même en autobus (long courrier),
. de notre souper en groupe chez McDonald,
. de notre arrivée au Camp Edphy,
. accueil par Martin Vaillancourt,
. visite du camp avec notre conseiller de séjour,
. le choix de notre chambre,
. la première nuit au camp,
. le bain du soir (19:30 à 20:30)
. rassemblement en pyjama,
. échange sur la journée,
. le ski du matin,
. les repas.

Nous exposons les critères de réalisation d'une lettre; une feuille leur est passée pour ne pas les oublier; nous suggérons un travail personnel puisqu'il s'agit d'expression de sentiments à nos parents.

Nos craintes:

. que le travail se fasse à la légère,

. que tous finissent en même temps,

. que je n'aie pas le temps nécessaire pour tout corriger,

. que certains écoliers ne parviennent pas à terminer leur lettre à temps.

Cette façon de procéder nous a permis de rendre plus précis ce que nous voulions atteindre. Les craintes ainsi exprimées lors des activités nous ont fait voir que les objectifs à atteindre manquaient de précision, qu'ils n'étaient pas clairement identifiés. Souvent dans notre pratique nous nous questionnions sur la nécessité d'intervenir de peur de nuire au déroulement de l'activité.

Avec la détermination d'objectifs pour les activités, avec le phénomène d'objectivation (1), cela nous a permis de découvrir que ce sont bien les objectifs de développement d'habiletés qui guident nos interventions lors d'une activité et non pas le contenu (2).

Le contenu n'est qu'une partie de l'activité demandée à l'élève; ce qu'il produit relève de son habileté à produire.

1. M.E.Q. Programme d'étude primaire en français page 1 # 3
2. Masson, J.P. La planification et l'évaluation dans la classe de français, p. 47

Nous prenons la bande dessinée comme moyen de communication; cette bande est destinée aux élèves de première année.

Ce que nous retenons comme objectifs après avoir exprimé nos craintes se résumerait ainsi:

. nous voulons que les élèves soient "autonomes" dans la réalisation de l'activité proposée, c'est-à-dire qu'ils réalisent eux-mêmes l'activité après en avoir reçu clairement l'intention.

Nous voulons que les élèves soient capables de communiquer entre eux pour l'élaboration de l'activité. Un secrétaire est nommé pour écrire les résultats. Un président est choisi pour permettre à chacun de parler.

Ainsi lorsque l'activité est bien préparée, les consignes sont claires et que la marche à suivre est identifiée, l'activité se réalise avec assez de facilité de la part de l'élève.

4.1.5 Les indicateurs

Dans l'ensemble des critères énoncés, il nous faut choisir ceux qui paraissent les plus signifiants en regard de la situation analysée.

Une fois les objectifs définis, il s'agit de les énoncer sous forme critériée, c'est-à-dire que nous en déterminons les indicateurs (1). Les indicateurs sont des manifestations qui témoignent de l'atteinte d'un objectif. Ces indicateurs doivent être en relation directe avec l'objectif poursuivi. Il ne fut pas facile d'établir ces ensembles d'indicateurs, alors que nous avions toujours travaillé sur le contenu du programme et que les habiletés étaient laissées à l'intuition du moment.

Dans la pratique, déterminer à l'avance ces indicateurs, favorise un travail plus approfondi de la part de l'élève. Ce que nous attendons de lui étant bien défini, il s'organise, il planifie la tâche à accomplir et déploie un maximum d'efforts pour l'accomplir. Ces critères sont entourés des indicateurs et ne font qu'un lorsque nous planifions; cependant lorsque nous les séparons, nous arrivons à mieux définir la tâche de l'élève et à mieux préparer les interventions à faire lors de cette tâche (2).

1. Masson, J.P. La planification et l'évaluation de l'enseignement, p. 51, 52, 53.
2. Masson, J.P. La planification et l'évaluation dans la classe de français, p. 31, 32, 33,

Cette opération nous permet de rejoindre les hypothèses et la définition de Masson (1), à savoir que plus les objectifs sont clairs et connus des élèves, plus les élèves sont capables de porter un jugement sur le travail à faire ou sur une tâche déjà faite, les indicateurs étant clairs. Pour un élève, devenir habile à donner un titre à un texte qu'il compose, cela est clair et il peut le vérifier lors de la remise du travail puisqu'il lui est fourni dès le début une grille contenant tous les indicateurs qu'il doit atteindre lors de ce travail de communication ou autre. (Voir grille 10).

Evidemment tous les indicateurs ne sont pas toujours clairs, cependant, plus ceux-ci sont clairs et précis, plus l'étudiant est capable de les atteindre...

Des indicateurs comme: parler à voix basse, ne mener pas de bruit dans les déplacements, participer à la discussion, sont autant d'indicateurs pas clairs puisqu'ils donnent des résultats différents.

Parler à voix basse, est-ce parler sans que le professeur entende, ou est-ce parler sans que le climat

1. Masson, J.P. La planification et l'évaluation dans la classe de français, p.p. 17 à 28.

de la classe ne soit perturbé, est-ce parler pour ne pas déranger les autres équipes, ... est-ce que c'est de ne pas déranger les autres classes adjacentes, ...

Dans notre pratique nous essayons qu'il n'y ait pas trop d'ambiguïté dans les indicateurs. Ainsi nous nous disons que si nous demandons de parler à voix basse, nous devons nous attendre que le son produit dans l'ensemble de la classe soit fort puisqu'ils sont 22 élèves à parler à voix basse; entre parler et crier se situe notre acceptation de parler à voix basse. Aussi, lors de cette étape de réalisation de travail en équipe, nous pensons rencontrer les équipes et nous nous centrons sur la tâche à accomplir.

Si celle-ci est bien définie, les équipes travaillent et s'organisent en vue des objectifs à atteindre. Nous acceptons qu'ils parlent et alors nous constatons qu'ils travaillent et parlent du sujet proposé. Souvent ce que nous retenions du travail en équipe c'était que lorsqu'ils parlaient fort, ils ne travaillaient pas ... effectivement lorsqu'ils parlent et que les objectifs sont bien définis et les critères bien déterminés, les élèves accomplissent le travail. Ce qu'il nous faut comprendre, c'est que lorsque vingt-deux élèves parlent dans un même local,

il se peut que ce ne soit pas un silence parfait....

Si nous considérons un autre critère, pas de bruit dans les déplacements en classe... cela est un critère de performance à atteindre dans la mesure où vingt-deux élèves travaillant dans un même local puissent tous faire ce même effort pour ne pas faire de bruit et avec leur chaise, et sur leur bureau, et avec les livres échappés sur le plancher... Ceci devient un critère qui n'est pas nécessairement atteignable par tous. Nous voulons parler ici de ce qui fait l'objet de notre cadre théorique sur la mesure quantitative (1).

Souvent dans notre pratique nous nous sommes pris à dicter des consignes qui étaient contradictoires et sur lesquelles nous achoppions: faire un consensus et respecter les idées des autres. Nous savons bien que pour faire un consensus il est nécessaire de défendre ses idées, d'écouter les idées des autres et de changer les siennes à l'occasion; il faut, pour en venir à avoir une idée commune et respecter les idées des autres, soumettre ou changer les nôtres. "Ne pas se disputer" devient alors une situation qui est inévitable et changer d'idée aussi.

1. Masson, J.P. La planification et l'évaluation dans la classe de français, p.p. 57 à 61.

Que nous puissions être capable "d'endurer" ces situations de faits, se disputer, tenir à ses idées, changer d'idées, font partie de la règle du jeu. Plus les critères sont définis, plus nous sommes capables de définir nos objectifs à atteindre et les situations de conflits sont éliminées parce que nous acceptons qu'elles fassent partie de l'activité... Que deux ou trois élèves n'en viennent pas à se comprendre, ce n'est pas parce qu'ils n'ont pas travaillé, mais bien parce qu'ils ne sont pas parvenus à s'entendre.

Prenons comme exemple la présentation d'un sketch, composé par trois élèves (garçons) en vue de le présenter à une classe de deuxième année pour laquelle le texte était composé. Deux élèves veulent le même rôle: il y a dispute, on tire au sort le rôle, on évalue le degré de participation à la composition du texte et rien n'y fait. On conclut que le texte ne sera pas présenté puisqu'il n'y a pas d'entente. Avant de présenter, nous mettons sur vidéo cassette nos sketchs et les objectivons en vue de pouvoir corriger et améliorer la présentation. C'est alors que l'un des deux consent à céder le rôle tant convoité (il devait jouer le rôle de l'enfant!).

Ne pas présenter un texte n'est pas un objectif à atteindre, mais une situation où les élèves ont

le choix de décider de leur production (respecter leur décision).

Le fait de pouvoir partir de ces craintes nous a amené à identifier davantage nos propres indécisions et nous a permis de prévoir ce qui pourrait arriver dans le vécu de la classe si nos objectifs à atteindre ne sont pas précis. En les précisant, nous prévoyons les comportements qui en découlent et auxquels nous ne sommes pas réfractaires. Ainsi accepter que les élèves ne présentent pas leur texte ne devient plus pour nous une situation inconfortable par rapport à nous-mêmes, mais devient un problème que seuls les élèves entre eux peuvent régler.

Cette étape dans laquelle nous utilisons les situations contextuelles ou événementielles nous a amenés à nous poser des questions et à remettre en cause ce style d'exploitation. Il va de soi que le début de la mise en situation semblait facile, mais il n'y avait pas d'effort de déployé pour réfléchir sur les conséquences de telle situation et prévoir les interventions à faire lors des situations problématiques, aussi n'ayant rien planifié ou presque, les interventions ne portaient que sur le contenu de l'activité alors que les habiletés à

développer ne comptaient guère.

Dans notre pratique nous nous sommes interrogés pour essayer d'organiser des activités et de prévoir l'ensemble des interventions possibles à faire, de prévoir les habiletés à développer, les connaissances à acquérir, les techniques à exploiter pour la réalisation de telle ou telle activité.

4.1.6 Outils

Nous avons dû distinguer dans notre pratique deux aspects fondamentaux qui n'exigent pas la même forme d'évaluation: l'aspect des discours qui sont de l'ordre qualitatif et l'aspect des connaissances qui sont de l'ordre de la contrainte (1).

Il nous est apparu dans la pratique que la mesure ne pouvait "tout mesurer" et que la mesure avait comme effet d'arrêter l'apprentissage:

"Ça ne sert pas pour l'autre étape...? (2) de dire les élèves.

Cette mesure ne suscitait guère le goût de vouloir réinvestir ce que l'on a appris dans des

1. Elèves . . .
2. Masson, J.P. L'évaluation et la planification dans la classe de français, p. 67.

situations nouvelles puisqu'on apprenait que pour l'examen et non pour devenir plus habiles à utiliser les connaissances acquises.

Nous faisions des exercices en vue de vouloir faire retenir. Comme dit Masson (1), l'exercice est nécessaire à l'apprentissage, en autant que l'exercice soit un temps d'exercice...

L'exercice a cessé d'être une mesure et l'enfant a du temps pour réaliser son exercice.

1. Masson, J.P. L'évaluation et la planification dans la classe de français, p. 47.

Mardi le 5 novembre 1963 Boudreau Steve

1. Quel âge as-tu? J'ai 11 ans. B
2. Où vas-tu? Je vais à l'école primaire. B
3. Est-ce que ton frère est là? Il est dans la maison. B
4. Parles-tu fort? Oui! Je parle fort! B
5. Pourquoi pleures-tu? Parce que j'ai mal au pied. B

---

1. Je m'achète deux crayons. Que l'institutrice? B
2. J'ai payé 17.75$. Combien as-tu payé? B
3. Je ramasse les feuilles.

Mercredi le 16 novembre 1963

1) Mets les phrases négatives?

A) Je n'étudie pas mes leçons.
B) Je ne vis pas avec ma sœur.
C) Nous ne travaillons pas fort.
D) Vous n'écrivez pas mal.
E) Ces oranges ne sont pas équivalé.

2) Mets à la forme interrogative

1) Elle mange. Que fait-elle?

allons à Montréal. Va-t-on?

Voici trois exemples d'exercices qui étaient faits par les élèves durant une leçon de français. Ce genre d'exercice pouvait être fait durant la journée et corrigé par celui qui l'avait écrit. Sa feuille remise indiquait la ou les erreurs.

TABLEAU 15

T.S.V 14

№ 5 Jeudi 21 janvier 1982 Nom Nathalie Gagné

1- parler : présent 3 p s = il parle
2- rire : futur 3 p p = ils riront
3- grandir : passé composé 2 p s Tu as grandi ✓
4- courir : imparfait 3 p s il a couru ✓
5- pleurer : prés 1 p s je pleure
6- dormir : futur 2 p s tu dormiras
7- marcher : impar. 3 p p ils marchaient
8- sauter : passé composé 1 p p ns avons sauté
9- tomber imparfait 1 p s je tombais
10- saisir plus que parfait 1 p p ns saisirons

7/10

Certains de ces exercices pouvaient être faits le soir à la maison et corrigés le lendemain en classe.

T. N W 14

N° S. DATE 5 février 82 NOM Verbale B

Verbe Aller

1- présent 1re pers. du pluri. nous allons B
2- présent 3e pers du sing. il va ✓
3- Imparfait 2e pers. du sing tu allais B
4- Imparfait 1re pers du pluri nous allions B
5- futur 2e pers. du pluri. vous irez B
6- futur 1re pers du sing. j'irai B
7- passé simple 2e pers du pluri vous ✓
8- passé simple 3e pers du pluri ils allèrent ✓
9- Conditionnel 3e pers du sing il irait B
10 Conditionnel 2e pers du sing tu irais B

Bonne Chance

8/10

Sonia Marchand

Autres exercices composés par les élèves et corrigés par eux.

Au début de l'application du nouveau programme de français (septembre 1982), notre évaluation portait plus sur le plan affectif de l'activité que sur l'évaluation du discours, les objectifs étant plus ou moins définis.

Les questions d'évaluation se formulaient comme suit:

. Comment avez-vous aimé ça?

. En ferais-tu encore un travail semblable?

Nous sommes conscients que les questions n'évaluaient rien du discours présenté. Les réponses des élèves étaient exactes et portaient sur le domaine exploré par la question:

. J'ai bien aimé ça...

. Oui, j'en ferais encore.

Quelquefois un élève pouvait ajouter un commentaire se rapportant à la démarche de l'activité proposée et souvent c'était pour signifier une partie de la démarche non comprise:

. Je n'avais pas compris telle chose...

. Ce n'était pas assez clair...

N'ayant pas l'habitude de l'objectivation, nous arrêtions notre questionnement. C'était souvent les

mêmes élèves qui répondaient à ces questions ou qui ajoutaient les commentaires.

Bien que l'activité proposée était significative, les critères d'évaluation n'étant pas fixés d'avance, nous ne pouvions pas mener une évaluation centrée sur les apprentissages en communication.

Prenons comme exemple la situation suivante: près de l'école, il y a un encan (septembre 1982). Nous décidons d'aller observer ce qui s'y passe.

Nous déterminons avec les élèves ce que nous pouvons observer avant de partir:

. les gens qui achètent,
. le crieur,
. les objets,
. les prix,
. les gestes,
. l'atmosphère.

Ce qui fut remarqué par l'ensemble des élèves, ce fut le discours tenu par le crieur:

. "on ne comprenait rien",
. "il parlait trop vite",
. "on comprenait le premier chiffre, mais les autres non".

Nous simulons ensuite cette situation avec les élèves en vendant des jouets.

L'activité n'était pas prévue à l'horaire mais nous avons pu noter l'habileté de certains élèves à vendre les objets, comme nous avons pu constater que certains élèves vendaient les objets seconde main plus cher que le prix réel de l'objet neuf.

. "Cela ne fonctionne pas puisque tu vends la poupée plus cher qu'elle ne coûte, alors que dans un encan nous partons à la moitié du prix de l'objet neuf".

L'exactitude de l'observation signifiait bien la compréhension du discours.

De cette partie de notre recherche nous n'avons malheureusement pas de grille pour démontrer l'évaluation des habiletés puisque le domaine à évaluer n'était pas bien cerné au préalable.

Ce fut un moment important pour notre réflexion car nous avons compris que si nous déterminons à l'avance les critères, il serait plus facile d'évaluer la démarche d'apprentissage des élèves.

Nous avons alors entrepris avant chaque activité de déterminer ce qui pourrait faire l'objet

d'évaluation d'un discours. A l'oral par exemple:

. parler fort,

. faire des gestes,

. comprendre son sujet,

. donner des détails...

N'ayant pas l'habitude de s'évaluer, les élèves ne savent pas comment se servir de ces critères.

Alors à chaque jour nous organisons une période d'évaluation du travail et du comportement de vie de groupe.

A partir de ce moment, nous parlons d'évaluation et cette période d'évaluation quotidienne permet aux élèves de se centrer sur le résultat de leurs efforts, de constater le progrès réalisé et celui qui reste à faire.

4.1.7 Expérimentation des outils

Nous déterminons alors des indicateurs de nos comportements que l'on voudrait améliorer.

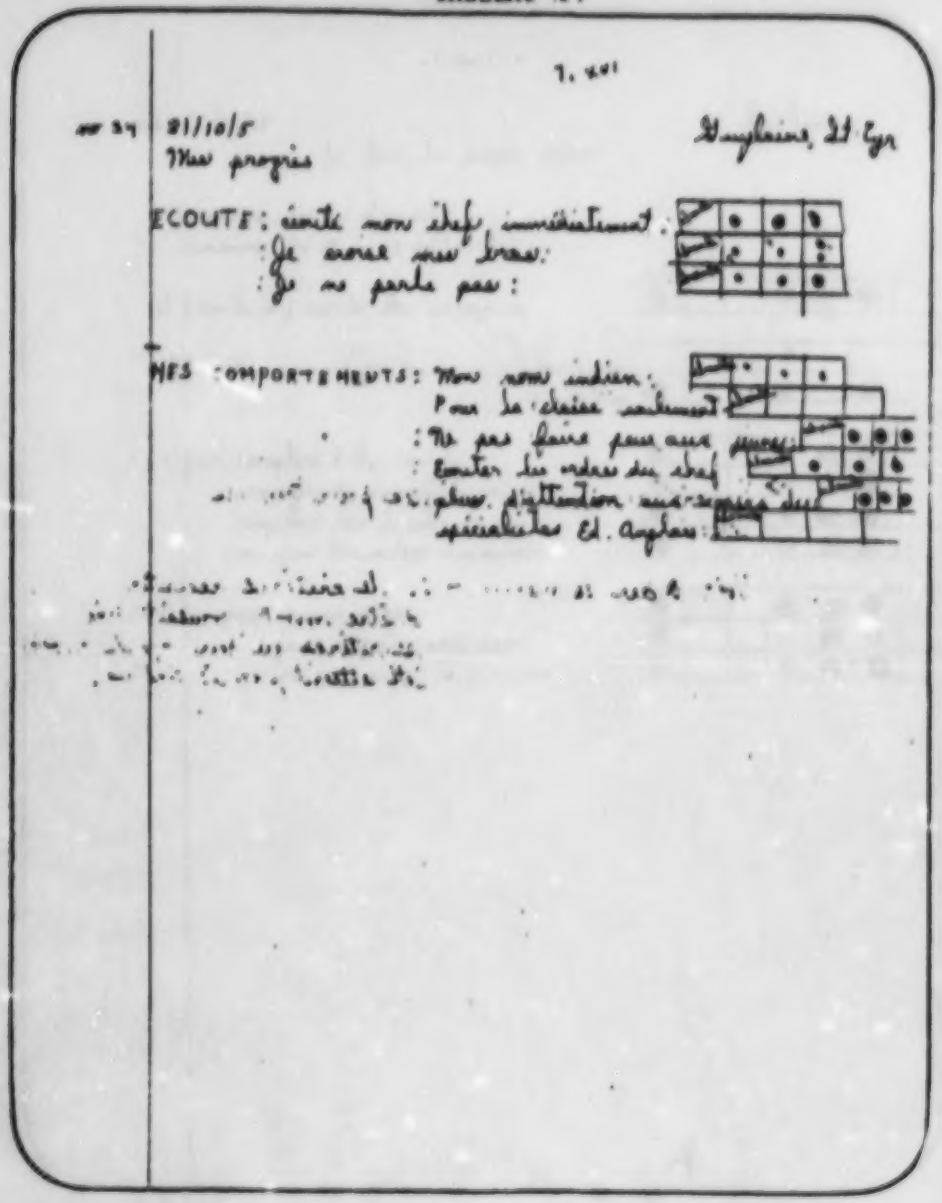
Pour écrire les résultats nous utilisons les couleurs des feux de circulation:

vert: indique que l'objectif est atteint

jaune: indique que l'objectif est difficile à atteindre

rouge: indique que l'objectif n'est pas atteint.

TABLEAU 17



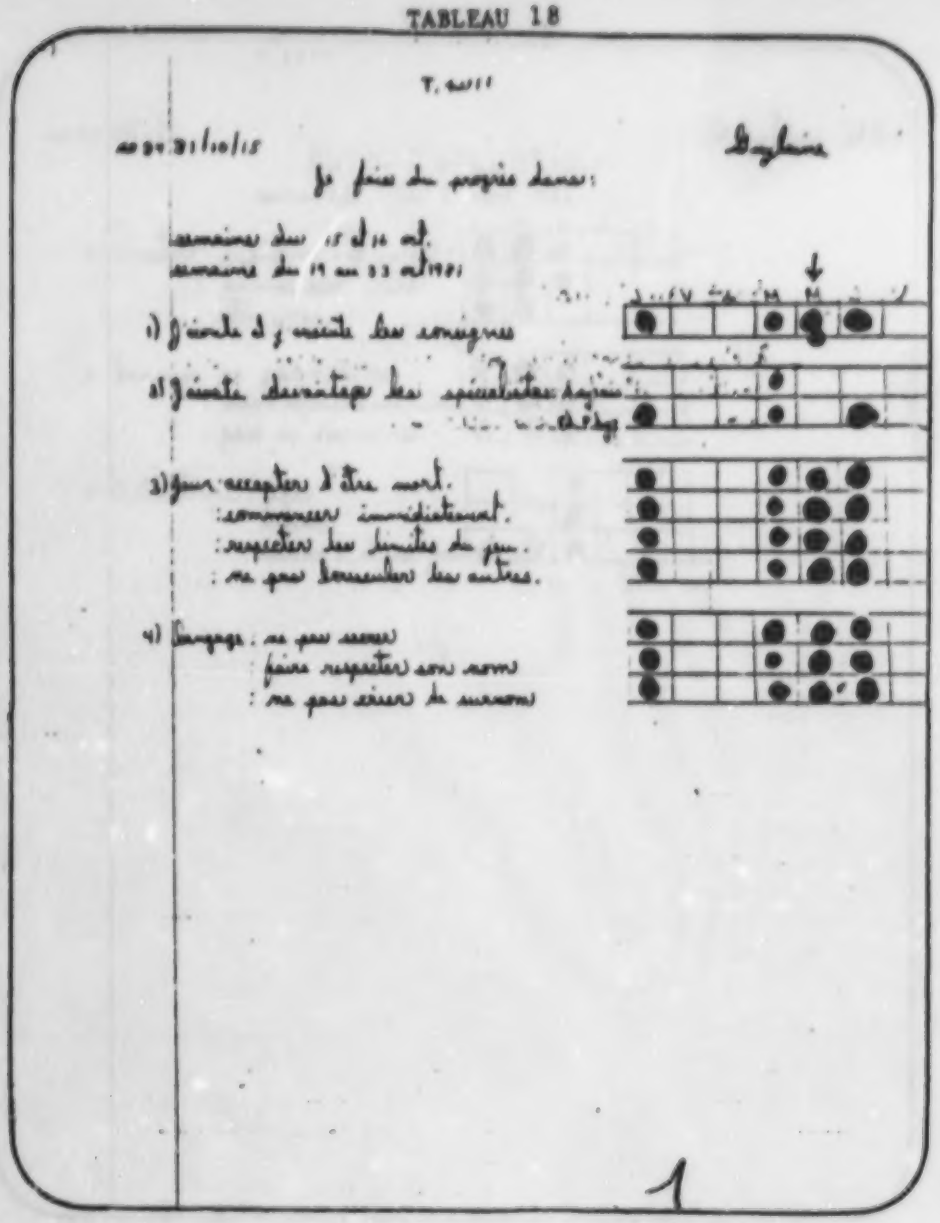
Noter la disposition des tableaux 16

17 - disposition claire

18

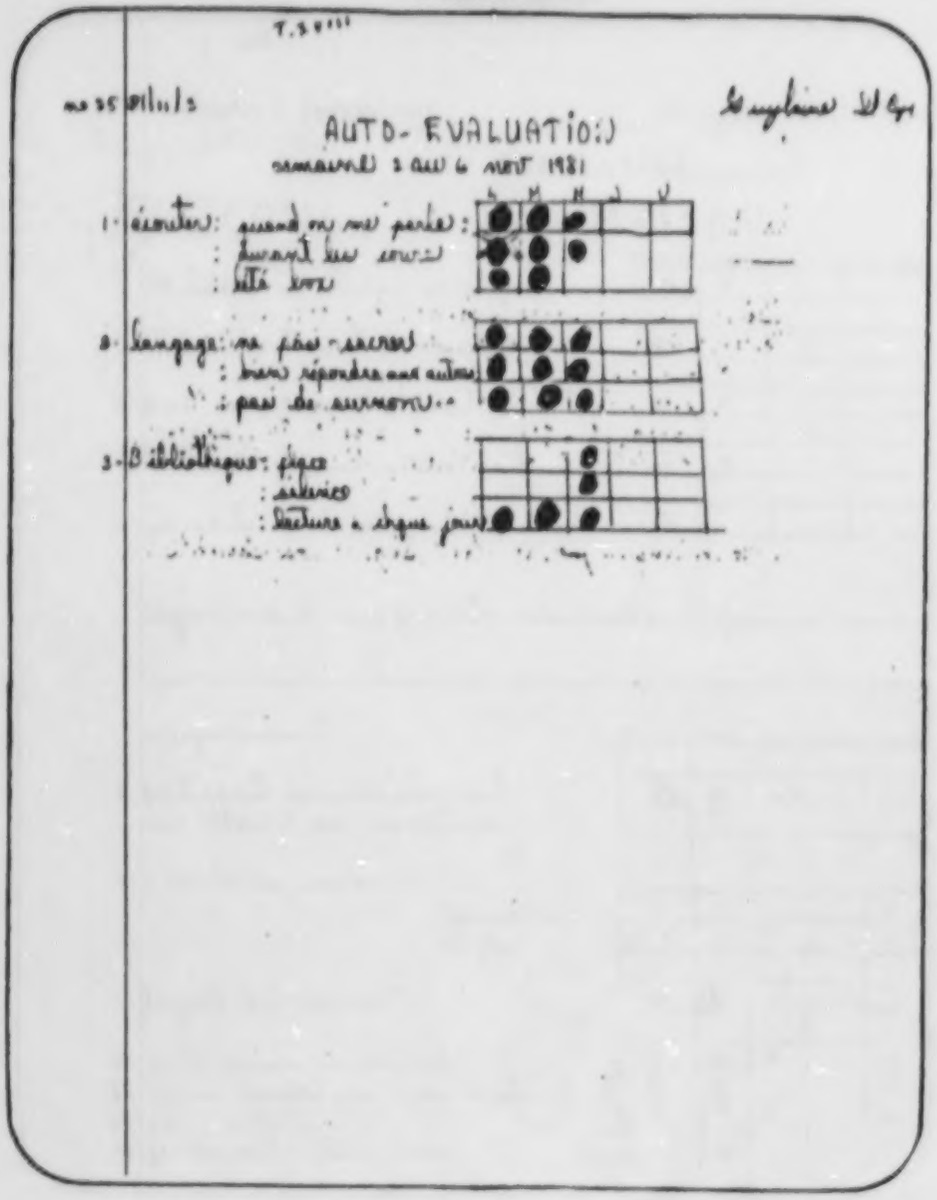
le contenu des grilles d'évaluation est plus précis et centré sur des critères vérifiables.

TABLEAU 18



Les critères sont les mêmes pour tous les élèves. Voir au numéro 3 de ce tableau le critère "accepter d'être mort" voulait dire, se retirer du jeu après avoir été atteint par le ballon.

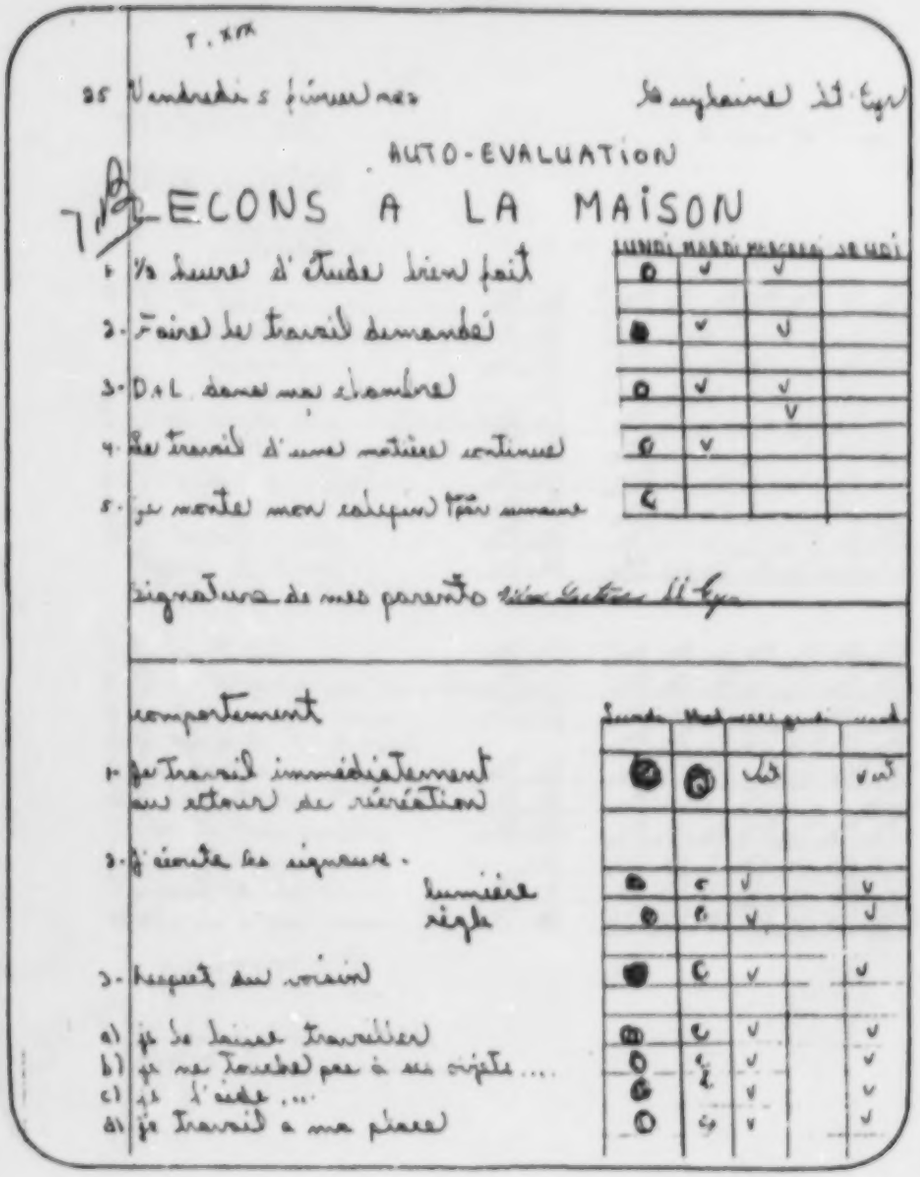
TABLEAU 19



A chaque semaine nous changions de critères d'évaluation.

Ces critères étaient suggérés par les élèves.

TABLEAU 20



T. XM

25 Vendredi 5 février 86 — Semaine 11 Cycle

AUTO-EVALUATION

LECONS A LA MAISON

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI
1. ½ heure d'étude bien fait				
2. Faire le travail demandé				
3. D.A.L. dans ma chambre				
4. Le travail d'une matière continue				
5. Je monte mon calepin 1 fois semaine				

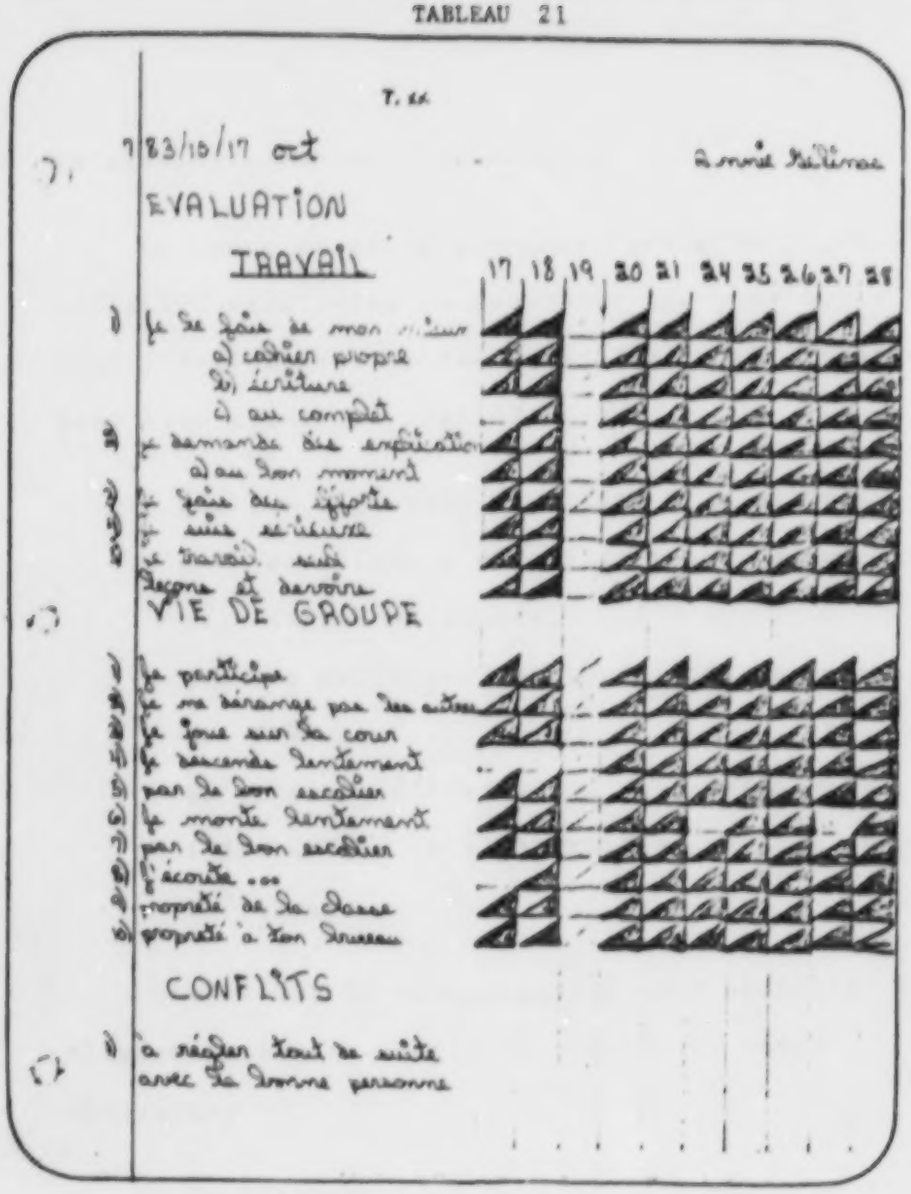
Signature de mes parents

Comportement	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
1. Je travail immédiatement au retour de récréation					
2. J'écoute les consignes.					
3. Respect aux voisins					
a) Je me laisse travailler					
b) Je me travaille pas à mes objets					
c) Je cède					
d) Je travail à ma place					

Ici nous faisons signer les parents. Nous retenons qu'un élève a dit: "Pourquoi faire signer mes parents sur mon comportement quand ça ne va pas tu nous le dit et on s'améliore ensuite". Sylvain.

Nous avons décidé de ne plus faire signer ces feuilles.

TABLEAU 21



Au début de l'année 1983 trois thèmes retiennent notre attention et semblent englober l'ensemble des comportements d'une vie à l'école:

1) LE TRAVAIL

2) LA VIE DE GROUPE

3) REGLER LES CONFLITS.

4.1.8 La planification et l'évaluation

Au terme de cette première partie de notre réflexion nous avons pu constater que pour mener à bien l'évaluation, il faut que l'activité proposée soit bien planifiée c'est-à-dire:

. que les objectifs en soient bien définis,
. que les critères soient en relation avec les objectifs à atteindre,
. que ces critères soient affichés aux yeux des élèves,
. qu'un temps d'évaluation soit prévu pour l'évaluation de l'activité ou du discours à évaluer.

L'activité de communication doit comporter les éléments suivants compte tenu de notre cadre théorique:

. la communication qu'elle soit orale ou écrite fait appel à un interlocuteur lequel interlocuteur suscite chez le locuteur les éléments du discours à tenir (1).

Prenons un exemple: le fait d'écrire au principal de l'école à la fin de l'année pour lui signifier nos

1. M.E.Q. Programme d'étude primaire, p. 309

impressions de notre passage à l'école primaire. Pour la majorité des élèves, le principal d'école étant une autre personne qu'un copain, chaque enfant doit adapter son discours à l'interlocuteur. De plus le fait que la situation est "vraie", le code devient une préoccupation pour l'élève par le fait qu'il va être lu.

> "Je me corrige, parce que Réal (le principal) va lire ma lettre".

Cela devient un mécanisme intégré aux activités de communication.

Quant aux discours oraux, il nous a fallu aussi porter une attention particulière à l'organisation du discours.

Prenons comme exemple les situations où les élèves présentent le contenu de la soirée de la remise des bulletins (voir vidéo).

Si nous comparons le premier discours oral présenté, lors de la première soirée, et le discours présenté lors de la dernière soirée, l'habileté à prononcer le discours, son contenu, et la justesse de l'élocution sont autant de critères qui furent atteints avec grande satisfaction (domaine du

qualitatif) (1).

Nous attribuons ces résultats au phénomène de "l'objectivation".

Dans les débuts de notre pratique, nous n'évaluions pas cette communication orale, mais nous en objectivions le processus.

Pour qu'un théâtre de marionnettes soit intéressant pour les enfants, nous demandions que les acteurs parlent fort... que les marionnettes fassent les gestes appropriés au discours. Souvent les autres élèves évaluaient la production et leur évaluation portait sur ces différents aspects du discours.

La communication orale et l'objectivation:

L'utilisation progressive du vidéo nous a permis de rendre plus facile l'objectivation des situations à l'oral. Ainsi il est facile pour l'élève de constater et d'évaluer

. que c'est assez fort,
. qu'il parle lentement,
. qu'il fait de bonnes mimiques pour faire rire,

1. Programme de français, p. 269, objectif 1.2

. qu'il improvise,

. qu'il est dégagé du contenu.

Ce discours était prononcé devant les élèves. Cette même activité fut présentée devant les parents des élèves et nous remarquons:

. qu'il ne parle pas assez fort,

. qu'il ne bouge plus,

. qu'il hésite à prononcer son discours,

. qu'il ne regarde pas l'assistance.

Après cette objectivation, nous nous découvrons des moyens pour nous aider:

. à parler fort: si je connais bien ce que j'ai à dire, je vais parler fort,

. à ne pas hésiter: si je comprends ce que je dis, je n'hésiterai pas,

. à parler lentement: se pratiquer avec un autre et analyser le vidéo...

Pour certains élèves, l'utilisation du vidéo fut un moyen d'objectivation efficace qui suscita chez l'élève un dépassement continuel.

Vidéo: François Gélinas,
Charles Lafrenière,

Francis Matteau,

Jean-François Dupont.

Ce fut pour eux une révélation de voir qu'on évaluait aussi leurs jeux, comme ils disaient si bien "Raynald, tu mets des notes pour nos sketches?" (Jean-François).

Pour pouvoir conserver ces observations, il nous a fallu bâtir des grilles: voir appendice, voir les documents de janvier 1982 et voir les lettres à la classe-neige.

Les premières grilles portaient sur les discours mais n'en exploitaient pas toutes les dimensions du discours. Souvent nous en oubliions l'utilisation et l'activité étant terminée, nous n'avions plus l'intérêt à revenir évaluer... Les critères n'étaient pas affichés à la vue des élèves.

TABLEAU 22

T. 111

(1)

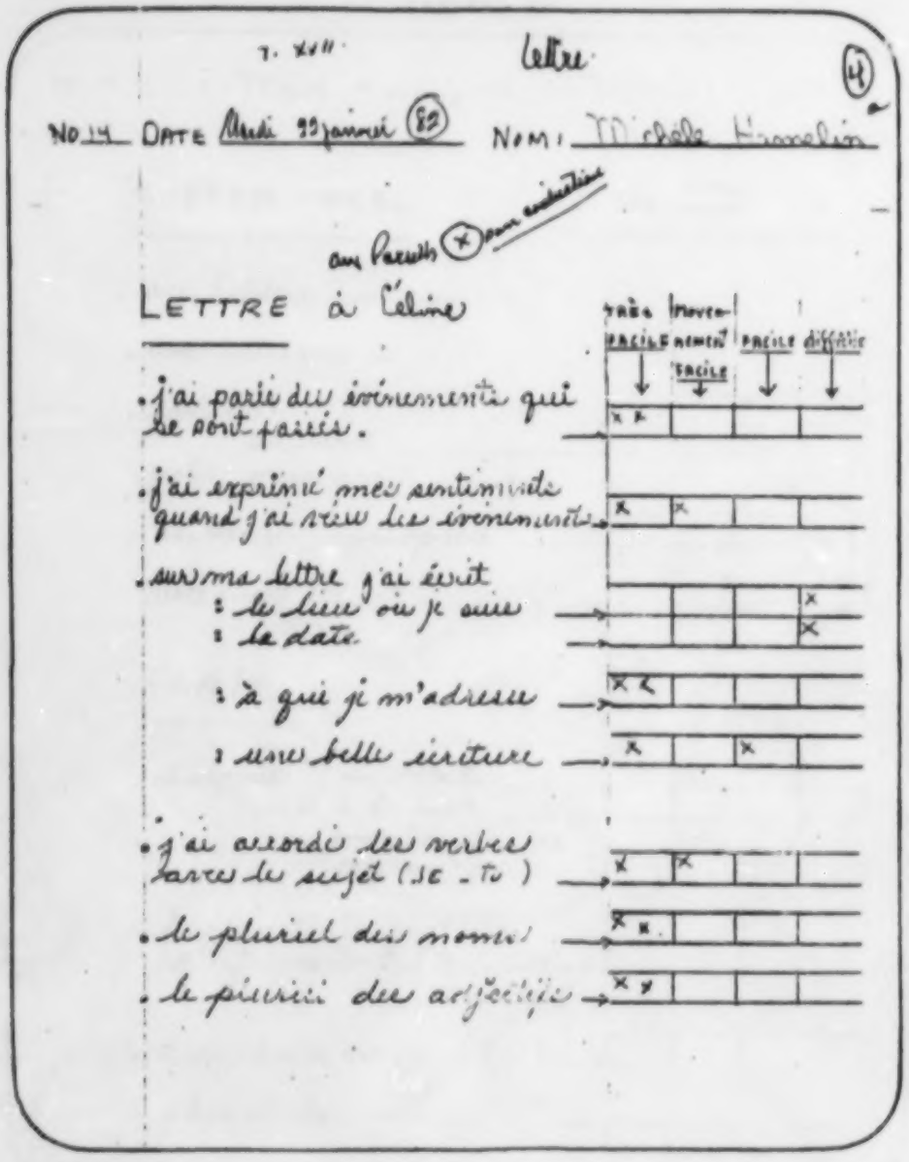
N.: 16 Date: Mardi 12 Janvier Nom: Mme

MOBILES : faire des messages

	TRÈS FACILE	FACILE	MOYENNEMENT FACILE	DIFFICILE
• Je compose des phrases courtes	X			
• J'exprime mes sentiments	X			
• Je leur fais des suggestions	X			
• Je fabrique un mobile solide.				
• J'écris mon message d'une façon claire.		X		
• J'accorde les pronoms et les verbes JE - VERBE	X			
• J'accorde les noms avec les déterminants.	X			

Critères ayant servis à évaluer la rédaction de messages incitatifs à un autre groupe d'élèves.

TABLEAU 23

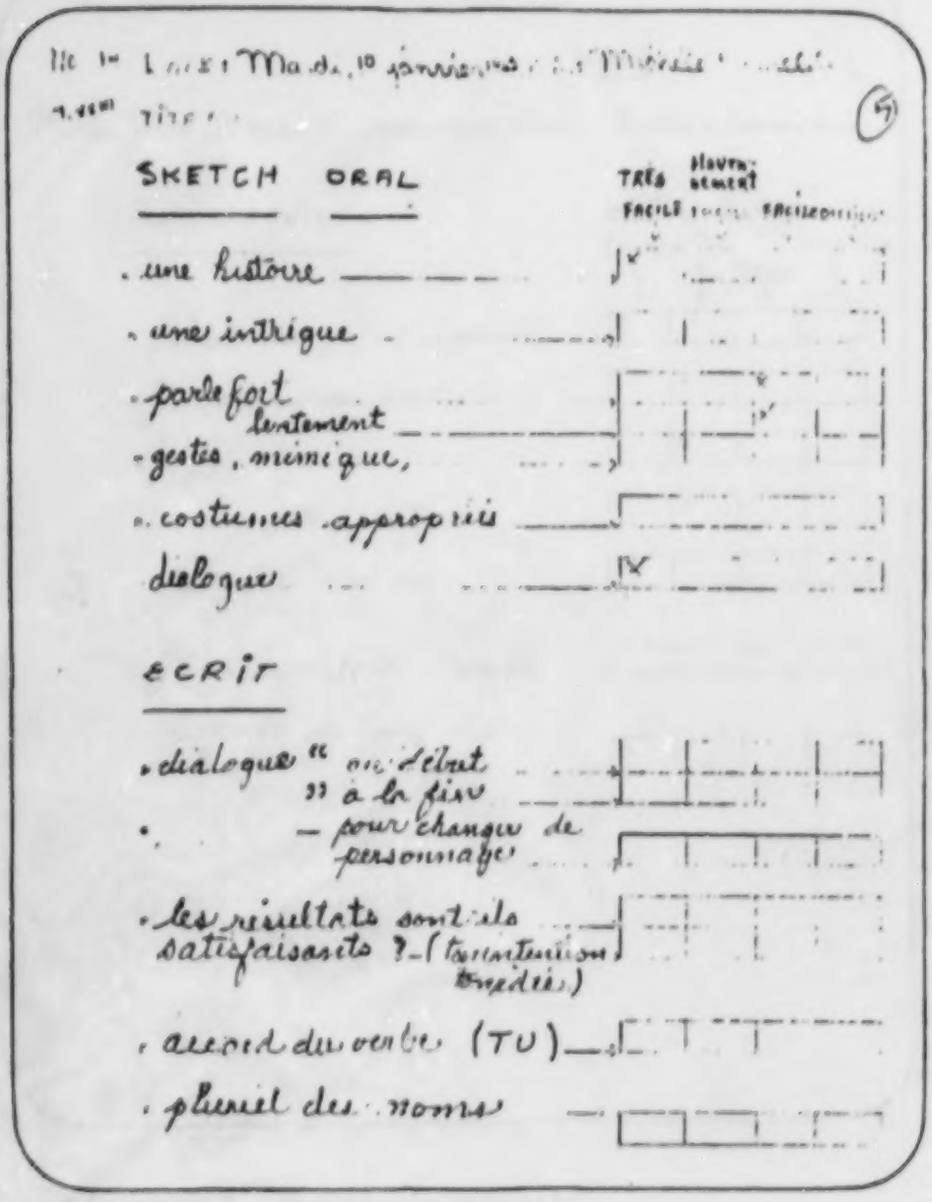


La lettre fut souvent utilisée comme moyen de communication. Nous avons en ce moment changé la manière d'évaluer un discours:

- très facile
- facile
- moyennement facile
- difficile

Les élèves avaient de la difficulté à discerner entre critère facile et moyennement facile.

TABLEAU 23

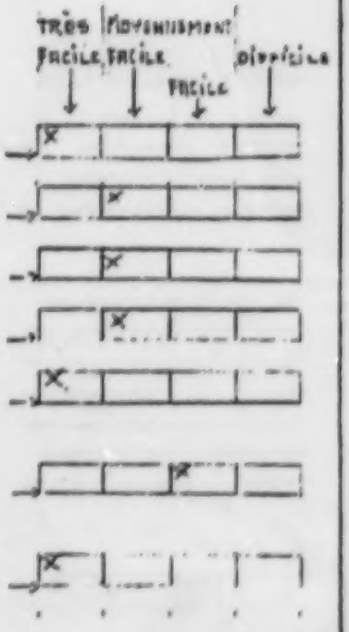


Ce type de discours fut facile à exploiter mais le temps de l'évaluation difficile à organiser, l'évaluation fut souvent oubliée.

Exposé 6

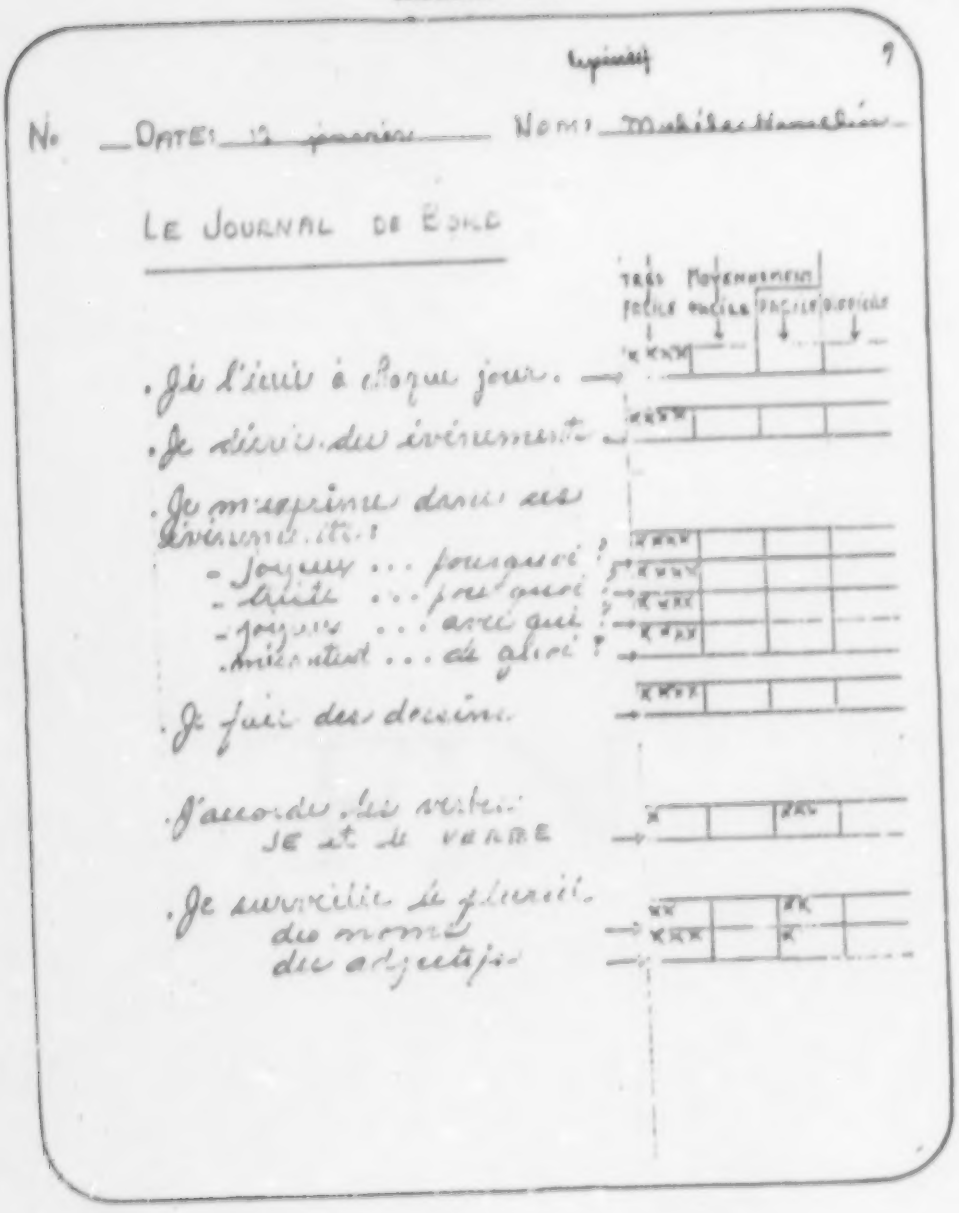
N° 14 DATE. Mard 19 janvier 1982 NOM. Michèle Hamelin

AUTOBIOGRAPHIE.



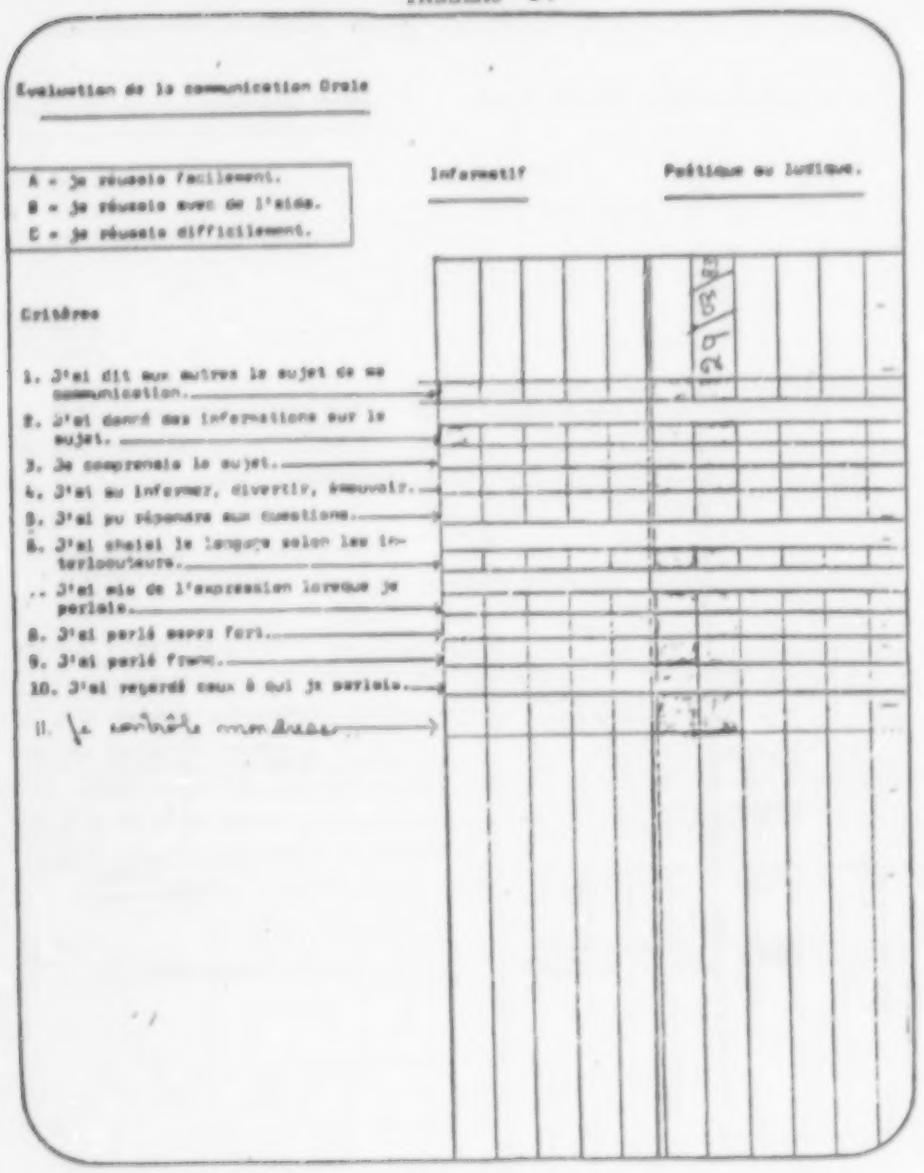
Discours à caractère expressif:

l'évaluation ne s'est pas faite par tous les élèves, l'activité se déroulant en des moments différents.



La période d'évaluation suivant celle de la rédaction du journal de bord, l'évaluation s'est bien faite.

TABLEAU 27



Par la suite nous fabriquons une grille synthèse de l'ensemble des discours exploités: alors à l'utilisation se multiplient les erreurs lors de l'évaluation:

. on se mêle de colonne (pas le bon discours)

. on ne sait pas lequel.

TABLEAU 28

Evaluation de la communication ECRITE.

Nom de l'élève: Lise Hélène

A = je réussis facilement.
B = je réussis avec de l'aide.
C = je réussis difficilement.

Critères:	Informatif		Poétique, ludique.	
	18 mars 83	19 mai		
1. J'ai informé sur un sujet précis.				
2. J'ai choisi les bonnes informations.				
3. J'ai bien organisé mes informations.				
4. J'ai fait des commentaires.				
5. J'ai respecté l'ordre des faits: . bandes dessinées, . album, . chansons.				
6. J'ai respecté le lecteur: . écriture scripte, . écriture cursive.				
7. J'ai une bonne calligraphie.				
8. J'ai revisé mon texte: . préciser le vocabulaire. . l'orthographe.				
9. J'ai mis la ponctuation.				
10. J'ai soigné la présentation du document: . dessins, . graphiques.				
11. Traitement				

TABLEAU 29

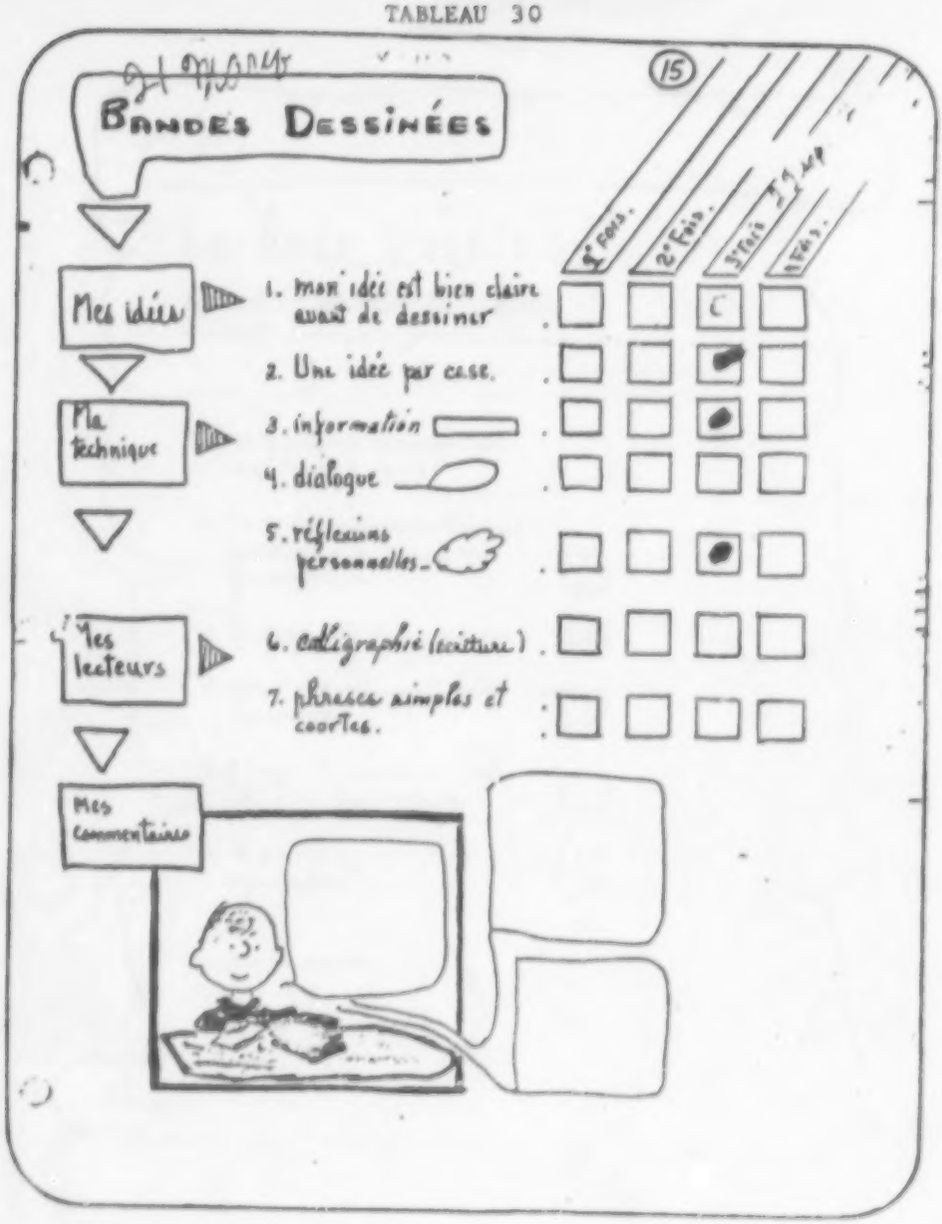
Evaluation de la communication ECRITE

Nom de l'élève: _____

A = je réussis facilement.
B = je réussis avec de l'aide.
C = je réussis difficilement.

Critères:	Expressif	Incitatif
1. J'ai écrit un texte selon mon intention: . émotions, . sentiments, . goûts.		
2. J'ai respecté le déroulement de la situation.		
3. J'ai fait attention aux caractéristiques du texte: . lettre, . billet, . carte de souhaits, de voeux...		
4. J'ai vu de bons arguments.		
5. J'ai respecté l'ordre de la situation.		
6. J'ai fait attention à l'auditeur.		
7. J'ai bien écrit: calligraphie.		
8. J'ai corrigé mes fautes.		
9. J'ai fait des phrases simples.		
10. J'ai utilisé une bonne ponctuation.		

TABLEAU 30



Nous organisons alors une grille qui présente un discours à la fois et nous atteignons un meilleur rendement: dans la présentation de la feuille, nous simplifions le vocabulaire, nous changeons la disposition, nous organisons des indices picturaux pour bien intéresser les élèves et reconnaître les bonnes grilles d'évaluation.

(12)

LE GOÛT D'ÉCRIRE

déclaration officielle des adultes... dûment consignés par.

1. les questions se rapportant au "goût d'écrire".
2. les gens comprennent mes questions à la première formulation.
3. le sujet est clair pour moi.
4. mes questions sont bien formulées.
5. j'écris et j'entends bien le Tu+ son verbe.
6. ce qui en ressort les répondants...

...mes impressions

⑨

des formes interrogatives ..??

A l'écrit..

1). J'utilise la bonne forme interrogative : Aimes tu ... ? → ☐ ☐ ☐ ☐

2). Mes questions amenaient des oui ou des non. → ☐ ☐ ☐ ☐

3) Bonne calligraphie. → ☐ ☐ ☐ ☐

A l'oral..

4) Je lis ma question avant de la lire aux autres. → ☐ ☐ ☐ ☐

5) Je parle fort pour être bien entendu → ☐ ☐ ☐ ☐

mes commentaires

n.

.Être une grande personne.

.J'écris des phrases courtes

.Des idées claires

.Des mots simples

.J'accorde le verbe

J'accorde les mots pluriel

Mes impressions.

J'exprime mes sentiments
. Je connais le sujet...
. Je dis facilement mes goûts...
. mes émotions...
. mes sentiments...
. Je sais poser les questions pour mieux comprendre
. j'utilise
Pourquoi ?
Est-ce que... ?
Quand ?
. Je parle fort
Mes commentaires...

Au début de l'année, il nous est apparu important de prendre le temps nécessaire pour expliquer le contenu de ces grilles d'évaluation, ce mode d'évaluation étant complètement nouveau pour tous les élèves.

Dans notre pratique, nous retenons aussi qu'il faut réaliser l'évaluation aussitôt l'activité de communication terminée; cela semble correspondre à un besoin et à un intérêt de l'élève.

Dans notre pratique, nous nous sommes donc efforcés de planifier notre classe de français afin de nous faciliter la tâche d'évaluation.

Actuellement si nous voulons parler d'évaluation nous parlons d'abord de planification puisque c'est par la planification que nous sommes à même de déterminer les objectifs et les critères qui servent à l'évaluation.

Quand dans la pratique nous planifions notre classe de français, nous avons comme résultat qu'effectivement nous diminuons les zones d'indécision de la part des élèves, nous précisons nos interventions et facilitons le processus d'évaluation.

Depuis septembre 1983, nous planifions la classe de français dans l'exploitation de thèmes et nous faisons l'évaluation pour chaque activité dès qu'elle est terminée: à l'oral nous pointons quelques élèves à chaque jour pour noter ensuite; à l'écrit nous évaluons la production dès que le brouillon du texte est rédigé et cette évaluation est reportée sur la grille.

Depuis que nous organisons les activités, la période d'évaluation est plus facile à faire. Voici les questions qui découlent de cette activité. L'organisation de l'activité nous permet de prévoir et de prévenir ce qui était difficile lors de l'activité; ainsi les zones d'indécision sont moins nombreuses, puisque chaque élève est au courant des objectifs à atteindre, qu'il est assuré d'être évalué sur les critères connus, affichés sous ses yeux afin de ne pas oublier.

Grille d'évaluation sur: fabrication sur mangeoire d'oiseaux

Grille d'évaluation sur: fiche technique (geai bleu)

Voici la fiche d'évaluation dont nous nous servons pour cette activité. Les habiletés à développer sont identifiées, les connaissances à acquérir sont pointées. Evidemment ce n'est pas tout d'organiser, il faut être présent pour intervenir.

Thème: "Les oiseaux d'hiver au Québec"

Eléments d'apprentissage	Démarche
FRANCAIS Discours à caractère informatif: . adaptation du discours à l'intention des locuteurs . adaptation du discours aux caractéristiques des interlocuteurs	Activité I **ORAL** . discours à caractère informatif . A partir de ce sujet, les enfants disent ce qu'ils savent et ce qu'ils ne savent pas ou voudraient savoir sur les oiseaux en hiver au Québec. . Pendant que les enfants s'expriment, l'enseignant écrit sur une grande feuille les énoncés et les questions. Exemple:

Ce que je sais	Ce que je voudrais savoir
.L'hirondelle s'en va l'hiver .Le moineau reste au pays .etc...	.Quels oiseaux restent au Québec? .que faut-il leur donner comme nourriture? .etc...

Objectivation:

. Pendant que les enfants s'expriment, voir à ce que leurs messages soient clairs.
. Reformuler ce qu'ils disent si nécessaire; leur poser des questions pour les aider à expliciter ce qu'ils veulent dire.
. Vérifier si les autres interlocuteurs saisissent bien ce qui se dit.

Note: Cette grande feuile de papier est affichée en classe pendant toute la durée du thème.

Note: Les enfants commencent à faire l'inventaire des ressources pour répondre à leurs questions (vont à la bibliothèque).

SCIENCES DE LA NATURE

. Initiation à la démarche scientifique.

Eléments d'apprentissage

FRANCAIS

Discours à caractère informatif:

. Production de rétroaction et réaction du locuteur

Démarche

Activité II

ORAL . Discours à caractère informatif

. L'enseignant enchaîne en disant qu'il a déniché un document audio-visuel qui donne des renseignements sur les mangeoires d'oiseaux et les oiseaux en hiver.

. Il propose aux enfants d'écouter ce diaporama afin d'apprendre des renseignements au sujet des questions que l'on se pose.

. Il leur suggère de prendre des notes pendant l'audition afin que l'on puisse dégager ce que l'on savait déjà / ce qu'on a appris comme nouveaux renseignements / et les réponses à des questions que l'on se pose.

. Les enfants écoutent le diaporama (déclic, Ed. F.M.)

Objectivation:

. L'objectivation consiste à faire un retour sur les informations entendues afin de faire dégager:
.les informations qu'on avait déjà;
.les nouvelles informations qu'on a apprises même si on ne se posait pas de question;
.les réponses informatives qui donnent réponse aux questions que l'on se posait.

Notes: . On peut noter les informations nouvelles apprises sur la grande feuille de papier (à la suite des autres).

. On peut biffer, sur la grande feuille de papier, les questions auxquelles on a obtenu réponses.

Eléments d'apprentissage

FRANCAIS

Lecture de texte à caractère informatif

Démarche

Activité III

LECTURE . Texte à caractère informatif

. Après avoir appris un certain nombre de renseignements sur les oiseaux du Québec en hiver, l'enseignant propose aux enfants d'étudier davantage un premier aspect de cette recherche: comment apprivoiser les oiseaux en hiver?

. Il leur suggère de lire le texte suivant intitulé "Les mangeoires d'oiseaux insectivores" afin d'en connaître davantage sur leur nourriture et la façon de les approcher durant l'hiver.

. Comme tâche de lecture, l'enseignant demande aux enfants de lire le texte et

1) de choisir la mangeoire d'oiseaux qu'ils aimeraient réaliser pour apprivoiser ces oiseaux;

2) de retenir l'information qui leur est nécessaire pour réaliser cette mangeoire d'oiseaux.

. Les enfants lisent individuellement et silencieusement le texte
.en pointant la mangeoire de leur choix
.en soulignant l'information nécessaire pour confectionner cette mangeoire.

. Les enfants entourent aussi les mots ou expressions du texte qu'ils jugent difficiles à comprendre ou à décoder.

Objectivation:

L'objectivation consiste à faire un retour sur le texte pour dégager les principaux éléments

Eléments d'apprentissage	Démarche
	auprès de chaque élève: .son choix de mangeoire d'oiseaux, .les étapes qu'il a retenues pour réaliser cette mangeoire ainsi que le matériel nécessaire, .les mots difficiles à lire (ou expressions nouvelles).
	ACTIVITE IV
ARTS PLASTIQUES . confection d'une maquette à partir de matériaux simples . découpage, collage	ARTS PLASTIQUES / MATHEMATIQUES . Maintenant que les enfants sont familiarisés avec l'information du texte, l'enseignant leur propose de réaliser une maquette de la mangeoire d'oiseaux de leur choix. . Il s'agit de relire le texte et de réaliser le spécimen choisi en se servant de matériaux d'arts plastiques puisqu'il est impossible de la réaliser avec de vrais matériaux. . Ces mangeoires d'oiseaux seront ensuite exposées dans l'école pour que tous les amis puissent les admirer et avoir des idées pour en confectionner chez eux.
MATHEMATIQUES . Utilisation des mesures de longueur . Faire un plan	. L'enseignant fait ressortir que ces textes contiennent des mesures précises à respecter lors de la confection. . Il aide les enfants à utiliser ces matériaux d'arts plastiques et à utiliser correctement les mesures de longueur.
	ACTIVITE V
. Orthographe grammaticale	ORTOGRAPHE GRAMMATICALE . Accord des verbes avec "tu"

Eléments d'apprentissage	Démarche
Accord des verbes avec "tu", finales s et x	. Afin de préparer la prochaine activité, l'enseignant explique la finale des verbes avec "tu" Voir guide CECH (Louise Turp)
	ACTIVITE VI
Orthographe grammaticale . Distinction "on/ont"	ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE . Couples homophoniques on/ont . S'il le juge à propos, l'enseignant explique aussi une autre règle grammaticale en se basant sur une erreur d'orthographe fréquente ressortie des copies d'enfants. Par exemple: "on-ont"
	ACTIVITE VII
FRANCAIS Rédaction de textes à caractère incitatif	ECRITURE . Textes à caractère incitatif . Les maquettes terminées, l'enseignant suggère aux enfants d'écrire un texte qui donne les étapes à suivre pour confectionner ces mangeoires. . Il leur dit qu'il serait très intéressant que les amis de l'école puissent se servir de leurs textes pour savoir comment réaliser les mangeoires qui seront exposées. . Chaque enfant est alors invité à écrire la démarche qu'il faut suivre pour confectionner réellement la mangeoire d'oiseaux. . Il s'agit d'adapter la démarche suivie en arts plastiques à celle qu'il faut suivre si on veut confectionner une vraie mangeoire d'oiseaux pour l'hiver.

Eléments d'apprentissage	Démarche
	. L'enseignant annonce aux enfants que cette activité d'écriture sera évaluée et notée au bulletin scolaire. . Il leur fait part alors des critères qu'il faudrait respecter en écrivant ce texte. . Il leur remet la grille contenant ces critères en les explicitant un à un (voir grille d'évaluation). . Les élèves rédigent leur brouillon qui sera par la suite corrigé par l'enseignant. . Après l'avoir corrigé et évalué, l'enseignant remet à l'enfant son brouillon pour une mise au propre. . Ce texte est écrit ensuite sur stencil pour impression. . Ensuite, les enfants reprennent leur texte au propre et s'auto-évaluent en remplissant la grille d'évaluation en communication écrite. Objectivation: . Avec la classe, l'enseignant reprend les textes imprimés et les fait objectiver afin de faire ressortir les aspects positifs et les aspects à améliorer lors d'une prochaine fois. . Les enfants vont ensuite exposer leur maquette ainsi que le texte correspondant.
Orthographe d'usage: Acquisition d'automatismes pour des mots usuels susceptibles d'être utilisés en situation d'écriture	. On revient en classe et on note dans le carnet d'orthographe les mots nouveaux usuels qui ont servi à cette activité d'écriture

Eléments d'apprentissage	Démarche
	ACTIVITE VIII
Orthographe grammaticale	ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE
. Explication d'une règle d'orthographe au programme ressortie à partir des copies d'enfants.	. S'il le juge à propos, l'enseignant explique ici une autre règle d'orthographe qu'il a ressortie des copies des élèves. . Il en rédige ensuite une pancarte qu'il affiche en classe comme rappel pour les prochaines activités d'écriture.
	ACTIVITE IX
Lecture de texte à caractère informatif	LECTURE . Texte à caractère informatif . L'enseignant enchaîne en disant aux enfants qu'on étudiera, à partir de maintenant, un deuxième aspect de ce thème: Les sortes d'oiseaux en hiver au Québec. . Maintenant que l'on a appris "comment apprivoiser les oiseaux en hiver" et "ce qu'il faut leur donner en nourriture", l'enseignant revient aux questions de départ du thème (voir Activité I) et fait remarquer que plusieurs de ces questions sont encore sans réponse. . Il propose aux enfants de répondre à ces questions. Pour ce faire, il leur suggère d'abord la lecture d'un texte qui donne des informations sur le "geai bleu", voir texte en annexe. . Il divise le texte en six ou sept petites portions. Chaque partie du texte est confiée à une équipe de deux élèves.

Eléments d'apprentissage	Démarche
	Note: Donner des petites portions du texte à des élèves moins doués en lecture. . Il demande aux équipes d'enfants de lire chacune de leur partie afin de dégager les informations pertinentes sur le geai bleu. . Les enfants lisent silencieusement le texte en soulignant les renseignements découverts sur le geai bleu et en encerclant les mots et/ou expressions difficiles. Objectivation: . Le maître circule d'une équipe à l'autre et aide les élèves à comprendre quelques passages du texte, les mots et/ou expressions jugés difficiles. Objectivation . Après la lecture de ce texte, chaque équipe fait part à la classe des renseignements appris sur le geai bleu. . A partir de tous ces renseignements, l'enseignant propose de retenir ceux qui feront l'objet d'une fiche technique sur un oiseau. Notes: . Cette fiche technique servira de plan de travail de recherches entrepris par les enfants. . Ensemble, la classe élabore cette fiche technique.

Eléments d'apprentissage	Démarche
	Exemple: Titre: _____ Longueur: Pesanteur: Nourriture: Habitat: Petits: Etc...
	ACTIVITE X
Rédaction d'un texte à caractère informatif	ECRITURE . Rédaction d'un texte à caractère informatif . Après avoir élaboré ensemble la fiche technique - plan de la recherche - l'enseignant propose aux enfants d'identifier l'oiseau sur lequel ils aimeraient se renseigner et de rechercher en bibliothèque des livres sur cet oiseau. . Avant de faire entreprendre cette recherche, il suggère aux enfants de retenir la règle grammaticale suivante qui leur sera nécessaire:
Orthographe grammaticale: **finale des verbes à la troisième personne singulier et troisième personne pluriel**	Explications sur: finale des verbes avec il/elle/on et ils/elles . Par la suite, les enfants rédigent le brouillon de la fiche technique en respectant les critères de ce genre d'écrit. Voir grille d'évaluation . L'enseignant corrige le brouillon des élèves et l'évalue.

Eléments d'apprentissage	Démarche
	. Ensuite, l'enseignant suggère aux élèves de réécrire ces renseignements sur un grand carton afin de les faire lire par des amis de quatrième année. . En effet, on invitera ces amis et on leur fera connaître ce qu'on a appris sur les oiseaux en hiver. A partir de ces renseignements, on leur fera un rallye. . L'enseignant leur demande de respecter les critères contenus sur la grille d'évaluation. . Les enfants mettent au propre ces renseignements sous forme de "grand poster". . Ils auto-évaluent leur production en se servant de la grille d'évaluation. Objectivation: . A tour de rôle, chaque enfant présente à la classe sa production terminée. . On tente de faire ressortir les aspects positifs et les aspects à améliorer de ces productions.
Orthographe d'usage acquisition d'automatismes pour les mots usuels susceptibles d'être utilisés en situation d'écriture	ACTIVITE XI Orthographe d'usage . On note dans le carnet d'orthographe les mots nouveaux usuels qu'on a appris en faisant cette activité. On en retient quelques-uns qui s'ajoutent à ceux déjà écrits sur ce thème.
Orthographe grammaticale . explication d'une	ACTIVITE XII Orthographe grammaticale . S'il le juge à propos, l'enseignant explique ici une autre règle de grammaire qui pose problème et

Eléments d'apprentissage	Démarche
règle de grammaire au programme ressortie à partir de copies d'élèves	qu'il a ressortie des copies des élèves. . Il en rédige ensuite une pancarte qui sera affichée en classe comme rappel de connaissances pour les prochaines activités d'écriture.
	ACTIVITE XIII
Rédaction de texte à caractère incitatif.	ECRITURE . Texte à caractère incitatif . Les renseignements rédigés sur les oiseaux en hiver sont toujours affichés en classe. L'enseignant rappelle aux enfants l'idée de partager ces informations avec les amis de quatrième année. . Il leur dit qu'on invitera les amis de quatrième à venir lire ces renseignements et on leur organisera un rallye à partir de ces écrits. . Chaque élève rédige une ou plusieurs questions à partir des informations contenues sur les fiches techniques. . Il faut que les réponses se trouvent dans ces posters. Les amis de quatrième liront ces questions et essaieront d'y répondre en lisant les renseignements sur les grands cartons.
Orthographe grammaticale Formulation des phrases interrogatives	. L'enseignant rappelle aux élèves les connaissances relatives à la formulation des questions. . Si ce n'est déjà fait, l'enseignant note les expressions qui servent à poser des questions (exemple: qu'est-ce que?... pourquoi?... où?...) . Chaque élève rédige ensuite une ou plusieurs questions à partir des renseignements que son poster possède.

Eléments d'apprentissage	Démarche
	Objectivation: . L'enseignant circule et aide les enfants dans la formulation de ce court questionnaire. . Les brouillons corrigés, les enfants se placent ensuite en équipe et mettent leurs questions au propre, en mêlant ces questions de façon à ce qu'elles ne se retrouvent pas toutes reliées à un seul "poster". **Note:** . Chaque questionnaire devrait contenir le même nombre de questions. . On imprime alors le questionnaire bâti par chacune des équipes; il sera alors distribué aux enfants de quatrième lors de leur visite.
Rédaction d'un texte à caractère incitatif	**ACTIVITE XIV** ECRITURE . Texte à caractère incitatif . Collectivement, la classe rédige une lettre d'invitation aux amis de quatrième à venir prendre connaissance de la recherche sur les oiseaux du Québec en hiver.
Discours à caractère informatif . Adaptation du discours aux caractéristiques des interlocuteurs	**ACTIVITE XV** ORAL . Discours à caractère informatif "Rallye" . Lors de la visite des amis de quatrième année: a) un élève souhaite la bienvenue b) un élève présente les fiches techniques réalisées sur un oiseau en hiver et affichées sur les murs de la classe

Eléments d'apprentissage	Démarche
	c) Un élève explique en quoi consiste le rallye: il faut, à l'aide d'un questionnaire, trouver réponse en lisant les informations sur les oiseaux. d) Chaque équipe qui a construit un questionnaire devient une équipe de correcteurs pour les amis de quatrième qui ont fini le rallye. e) Un élève proclame l'élève ou l'équipe de quatrième gagnant dépendant du nombre de bonnes réponses obtenues. f) Un élève remercie les amis de quatrième d'avoir participé à ce rallye. Objectivation . Après le départ des amis de quatrième, l'enseignant fait un retour avec les élèves pour faire ressortir les aspects positifs et les aspects à améliorer de cette communication orale.
Sciences de la nature évaluation des connaissances.	SCIENCES NATURELLES Test: questions sur les informations apprises en rapport avec ce thème.

4.2 Réaction des enfants

Dans la pratique de notre pédagogie quotidienne nous nous sommes mis à observer et à noter les évaluations verbales que faisaient les élèves au fur et à mesure que se structurait un discours. Nous observions leurs réactions surtout lors de la période d'objectivation.

Au delà des phrases, nous ferons ressortir certains aspects socio-émotifs des situations; nous ajouterons les réactions des parents en regard des réactions des enfants, enfin les réactions du groupe des pairs qui vivent avec les élèves qui composent le milieu école.

"Dans le fond les examens ça ne m'aide pas,
parce que je ne suis pas meilleur après...
et je ne me sens pas meilleur après .. " (1)

Cette réaction d'enfant eut lieu vers la fin de la deuxième étape: elle faisait suite au processus établi d'auto-évaluation des apprentissages. Ils sont capables de prendre conscience du phénomène "examen" après qu'ils ont utilisé la démarche d'auto-évaluation d'apprentissage, des habiletés, des comportements.

La réaction est spontanée et lors de la rencontre de parents pour la remise de bulletins, les élèves

1. Enregistrement septembre 1983.

expliquent comment ils sont devenus habiles à utiliser telle notion à explorer, telle connaissance, et à déterminer certaines limites, d'où le goût de pouvoir investir et toujours davantage.

Nous avons remarqué qu'à partir des changements dans le processus d'évaluation, les enfants produisent avec plus de facilité; d'autres avec moins de réticences... peur des fautes; d'autres ajoutent aux productions des surplus de travail, qu'ils ne produisaient guère avant.

Plus d'un aussi a pris goût à travailler dû au fait qu'il n'était pas dévalorisé par les fautes produites mais intéressé par le sujet, encouragé pour les efforts produits et applaudi par les autres.

Les commentaires enregistrés au début de l'année sur une simulation de remise de bulletin aux parents à la maison, il ressort d'une façon évidente que le bulletin-note est le seul aspect examiné et que celui-ci est rattaché à une motivation-cadeau.

"... je n'aime pas tellement ce genre de bulletin nouveau avec l'évaluation parce que je n'aurai plus mon cinq dollars que mon père me donne quand j'augmente de 1% dans n'importe quelle matière". (1)

1. Enregistrement, septembre 1983.

La motivation qui l'anime c'est de belles notes pour une belle récompense. Ce même élève ajoute à la fin de l'année:

"... j'ai compris pourquoi on faisait de l'évaluation, mais au début, je ne comprenais pas cela". Un autre ajoute lors de la simulation:

"Tu n'as pas eu de belles notes, tu vas te coucher de bonne heure toute la semaine, pas de sortie..." (1)

A cette réplique les élèves ont répondu que ce n'était pas juste parce que l'élève a fait des efforts et il se fait punir à cause des notes... Nous avons retenu de cette intervention que les élèves au travail fournissent tous des efforts, la punition ne donne pas la motivation.

"Ce n'est pas en le punissant qu'il va devenir meilleur..." (2)

Un autre élève ajoute:

"qu'il y a d'autres façons de voir si on est bon..." (3)

1. Enregistrement, septembre 1983, lors d'une activité d'évaluation.
2. Enregistrement, septembre 1983, lors d'une activité d'évaluation.
3. Enregistrement, septembre 1983, lors d'une activité d'évaluation.

Nous parlons ainsi de bulletin parce que l'évaluation est codifiée au bulletin et que c'est par lui que les élèves sont évalués à leur tour par leurs parents.

En faisant du bulletin un instrument de communication, nous rendons les élèves habiles à démontrer à leurs parents qu'ils ont fait tel ou tel effort et qu'ils sont capables de le montrer dans leur dossier d'apprentissage.

"J'aime bien mieux ce bulletin, parce que je montre tout à mes parents et je sais quoi dire". (1)

"J'ai aimé ça parce que t'as dit à nos parents réunis dans la salle de nous écouter avant de parler... et j'ai parlé". (2)

Lors des préparatifs pour la première rencontre avec les parents, un élève dit:

"Il va falloir que je m'apporte des papiers mouchoirs parce que mon père se choque et il ne me trouve jamais assez bon... ce n'est pas lui qui fait les examens". (Francis). (3)

1. Enregistrement, novembre 1983 - Préparation de présentation du bulletin aux parents.
2. Enregistrement, novembre 1983 - Préparation de présentation du bulletin aux parents.
3. Enregistrement, novembre 1983 - Préparation de présentation du bulletin aux parents.

Ce sont ces réactions d'élèves qui nous permettent de croire que l'auto-évaluation du travail sert à renforcir les mécanismes d'auto-évaluation des élèves. Il faut que nous ajoutions que la dernière citation concernant l'attitude répressive des parents n'a pas eu lieu et que les parents eux-mêmes ont pu voir où l'enfant était rendu dans son travail.

Concernant l'écoute des parents, la simulation nous a permis de constater qu'il n'y avait rien qui suscitait à investir à nouveau.

L'enfant réussit, il a une récompense..., il ne réussit pas, il a une punition!

Lorsque nous suggérons aux parents d'écouter leur enfant, lorsque nous habilitons les enfants à communiquer leur apprentissage, nous remettons en question les attitudes des parents face à l'évaluation. Nous remarquons que l'élève peut parler de ses apprentissages,

"j'aime bien mieux ce bulletin parce que je montre tout à mes parents et je sais quoi dire". (1)

Exemple: Dans le cours des apprentissages, nous faisons des exercices pour mettre en pratique une règle du code grammatical. Pour ce faire

1. Commentaires recueillis lors de la préparation de la remise du bulletin aux parents, Novembre 81.

chaque élève compose des phrases que le voisin corrigera. Nous additionnons nos résultats et souvent ces résultats se calculent sur un nombre autre que dix points, chaque bonne réponse comptant pour un point.

"Je peux mettre mes notes moi-même..." (1)
"Je sais ce que je vaux tout de suite..." (2)

Au début de l'année en cours d'implantation du processus d'évaluation, un élève dit:

"Je ne comprends pas que tu ne ramasses pas les travaux à chaque fois pour voir si je l'ai fait et mettre mes notes".

Nous ajoutons alors qu'il est plus important de comprendre et de bien utiliser la notion enseignée que de codifier à chaque fois. Quant au travail non fait, il reste le seul à savoir s'il doit en faire beaucoup pour comprendre... Ce n'est pas la note qui va lui permettre de mieux comprendre...

D'autre part, tout au cours de l'année, nous avons retenu des réflexions des élèves qui justifient leur

1. Commentaires recueillis lors de la préparation de la remise du bulletin aux parents, novembre 82.
2. Commentaires recueillis lors de la préparation de la remise du bulletin aux parents, novembre 82.

vécu de chaque jour:

"je peux voir ce qui me manque..." (1)

"je peux demander tout de suite ce que je n'ai pas compris..." (2)

"j'ai vu tout de suite que je n'étais pas clair dans mes phrases..." (3)

Le fait de se reprendre, comme disent les élèves, permet d'investir tout de suite:

"ça me donne des chances, je peux avoir toutes mes notes..." (4)

Tout au long du processus d'évaluation, à chaque activité, nous suggérons des critères d'évaluation pour qu'après l'activité l'élève puisse s'évaluer:

"on sait d'avance qu'est-ce que tu vas évaluer" (5)

"je ne suis pas habitué à ça, mais je commence à comprendre" (6) (Fin de première étape...)

1. Commentaires recueillis à la fin de l'étape, novembre 1983.
2. Commentaires recueillis à la fin de l'étape, novembre 1983.
3. Commentaires recueillis à la fin de l'étape, novembre 1983.
4. Commentaires recueillis à la fin de l'étape, novembre 1983.
5. Commentaires recueillis à la fin de l'étape, novembre 1983.
6. Commentaires recueillis à la fin de l'étape, novembre 1983.

Nous remarquons que les élèves s'adaptent bien et que l'utilisation régulière de ce processus d'évaluation facilite cette pratique:

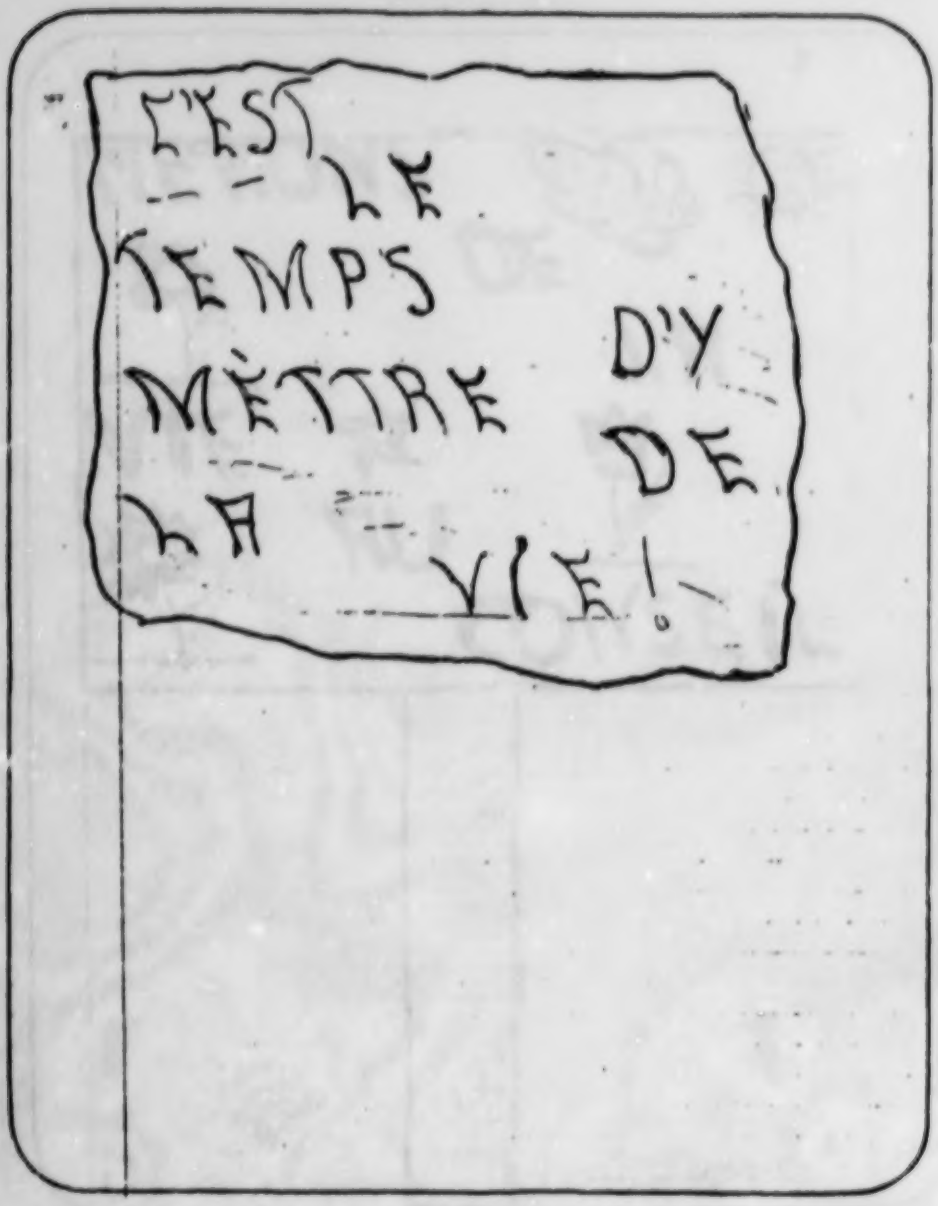
"j'aime les activités parce qu'on les évalue pour être meilleur".

"je ne comprenais pas tout dans les mots, mais avec des explications, ça va mieux".

"au début, je ne croyais pas à ça, là je comprends que j'apprends tout le temps".

L'idée de réinvestissement fait pour ainsi dire partie de l'évaluation puisque le réinvestissement selon le nouveau programme consiste à porter un jugement sur le travail accompli et à envisager pour la fois suivante les éléments auxquels il faudra porter l'attention.

Dans la réalisation de pancarte, nous avons gardé la première production faite en septembre 1981 afin de la comparer à une pancarte réalisée en fin de la deuxième étape, décembre 1981. L'élève a pu se rendre compte d'une façon objective qu'il avait vraiment progressé.

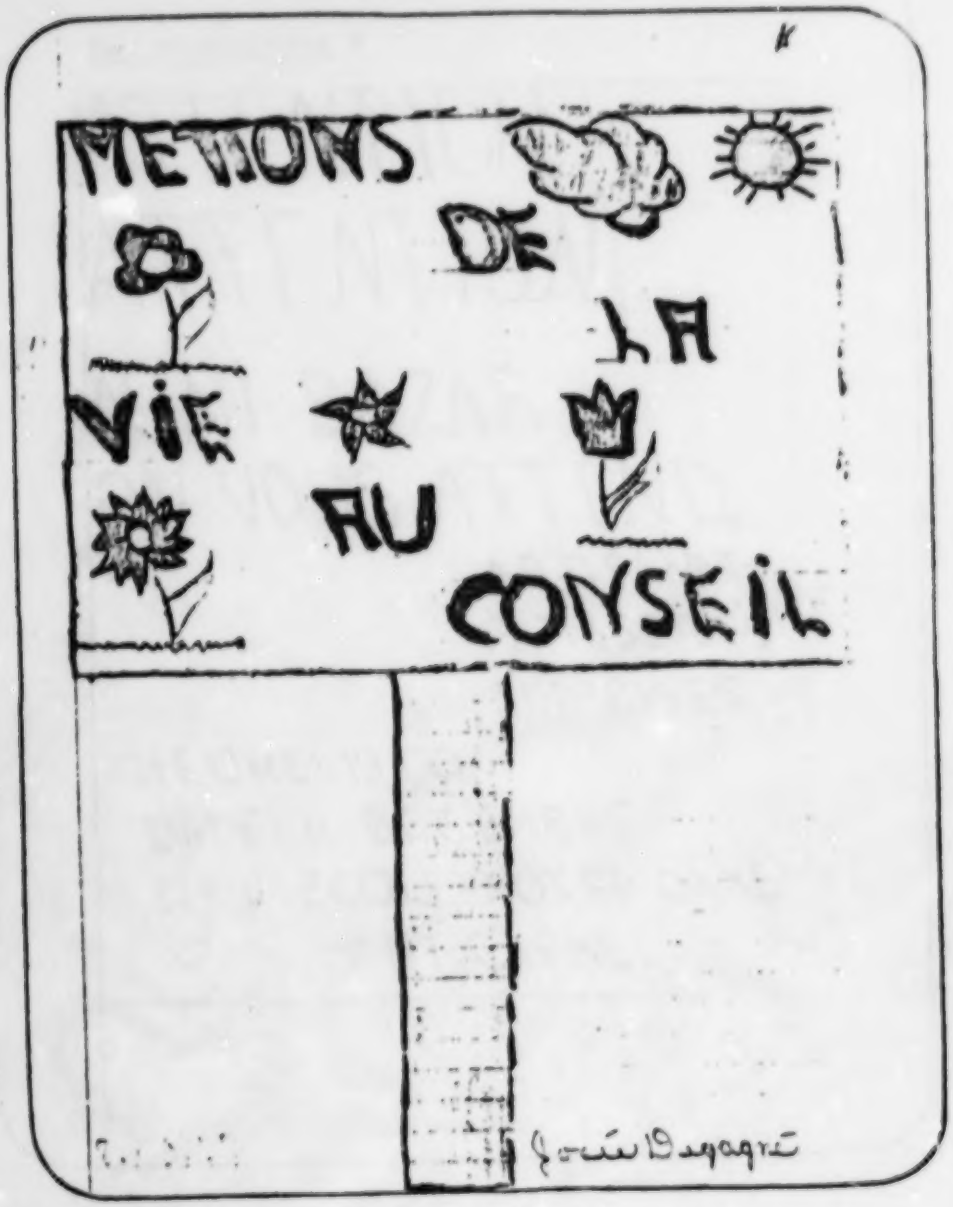


Voici la réponse qui fait jour en regardant ses trois pancartes.

"J'ai compris quand tu m'as montré mes deux pancartes"

Elle dit de la parcarte 23 qu'elle est plus claire de même que la présentation.

TABLEAU 36



Lorsqu'elle compare sa première pancarte et sa troisième elle dit que c'est mieux que la deuxième... (nous n'avons pas de grille de ces réalisations).

Lorsqu'elle compare sa première pancarte et sa troisième, elle dit que c'est mieux que la deuxième... (nous n'avons pas de grille de ces réalisations).

Avec l'application du nouveau programme de français du M.E.Q., nous avons mis en application le mécanisme d'objectivation vis-à-vis une production de discours tant à l'oral qu'à l'écrit. L'objectivation consiste à prendre un recul vis-à-vis une production et d'en analyser le contenu.

"Je complète mes phrases, parce que j'ai entendu ça sur le vidéo; c'est pas correct mon affaire". (1)

"Ça donne des chances, je peux me reprendre".

"Je n'ai pas tout dit".

"Je complète avant de le présenter au groupe".

Cette étape d'objectivation crée chez l'élève ce souci de mieux organiser son discours afin qu'il soit plus clair, plus précis...

"J'améliore mon texte..."

"Je peux voir ce qui me manque".

Au début de l'application en classe de ce mécanisme d'objectivation, certains élèves ne voulaient pas donner leur idée, prétextant que cela ne les regardait pas et qu'ils n'avaient pas à dire si l'autre était bon ou pas...

1. Toutes ces citations proviennent d'enregistrement vidéo servant à l'objectivation de l'activité.

"Je n'aime pas dire à l'autre qu'il n'est pas correct dans son travail, ça le regarde".

"Quand le voisin me dit des choses pas correctes, ça fait drôle mais ça m'a aidé".

"Quand je l'aide, j'apprends en même temps".

Bien que l'objectivation ne soit pas une période longue, elle s'avère efficace pour le réinvestissement. Après une période d'objectivation, un élève ajoute:

"Avec ça on ne peut pas tricher, on se dit toutes les affaires..."

"J'ai compris quand j'ai comparé mes bandes dessinées".

Dans notre observation, nous notions que l'objectivation sur les comportements à atteindre, favorisait une volonté immédiate d'amélioration.

L'intervention sur le champ de la réalité d'un comportement favorise immédiatement un changement. Alors qu'un élève bouscule les autres en descendant dans l'escalier, qu'il descend deux à deux les marches, nous lui faisons remarquer que de descendre une à une, ne pas bousculer les autres, c'étaient des comportements qui nous permettaient de mettre une lettre d'évaluation au bulletin. Il s'arrête et dit spontanément:

"C'est ça un comportement..." (F).

4.3 Cohérence pédagogique

Dans l'analyse de nos changements personnels, nous remarquons qu'il y a aussi changements chez les élèves.

Quand pour nous, clarifier nos mises en situation devient une préoccupation, l'élève est à même de réaliser clairement l'activité. Nous croyons que ce départ est important.

Quand nous déterminons nos objectifs, que nous choisissons les critères et en déterminons les indicateurs, les élèves en comprennent le sens et réalisent avec exactitude l'ensemble de l'activité et la période d'évaluation s'organise.

Les élèves s'adaptent à ces changements dans l'évaluation si tout est clair et précis.

Ce qui est difficile à comprendre pour eux c'est que l'évaluation qu'ils font de leurs habiletés, ce n'est pas le bulletin, ce n'est pas des notes, ce n'est pas de savoir s'ils sont bons ou non. Nous intervenons alors pour leur signifier que l'important n'est pas de savoir conjuguer un verbe au présent, mais c'est bien plus de bien l'utiliser lors de la rédaction d'un texte.

Après quelques exercices d'évaluation, après

l'évaluation quotidienne du comportement, ils comprennent le sens de l'évaluation. Lorsque Francis comprend d'où venait la note qu'il avait en comportement les années antérieures, il change lui-même son comportement, l'analyse et demande si c'est mieux. Après entente, il demande que nous portions une évaluation sur sa conduite de la semaine. Il dit en ses mots:

"Toi, tu me comprends, Raynald, les autres professeurs m'ont toujours calé... Avec toi ce n'est pas pareil". (Francis).

Evidemment la seule performance à atteindre n'est pas un beau bulletin, mais de développer chez les élèves un ensemble d'habiletés à travers des situations de communication. En d'autres mots, c'est lui donner un "pouvoir" linguistique qu'il développera graduellement en situation de communication en le rendant habile à porter un jugement sur ses habiletés.

Seulement quelques élèves ont, au long de notre expérience, éprouvé des difficultés à travailler ainsi. Nous nous sommes vite rendus compte à la première rencontre de parents qu'ils reflétaient la mentalité de leurs parents. Lorsque le changement s'amorce, l'organisme réagit en se sécurisant dans ses habitudes.

On nous pose la question alors:

"Pourquoi ne pas faire comme les autres, des examens, des notes et un bulletin?"

Nous ne sommes nullement surpris de cette attitude puisque les enseignants sont eux-mêmes réticents à ces changements. Nous devons dans notre milieu scolaire faire face à ces problèmes d'évaluation, tous se réfugient derrière les "habitudes" pour ne pas essayer inutilement.

Cependant des parents réticents ont observé le processus tout au cours de l'année et à la fin de l'année ont fait les commentaires suivants:

"C'est du beau travail et il a le même résultat que l'an passé".

"Mon gars a bien changé, il s'organise seul dans ses travaux à la maison".

CONCLUSION

Pour mener à bien une évaluation, il nous faut passer par ces étapes décrites plus haut. Tout au long de notre pratique, nous ne cessons de reprendre ce processus qui nous amène à éclaircir les faits comportant des zones d'indécision. Cela nous a permis de trouver un ensemble d'objectifs que nous véhiculions tout au long de notre pratique.

Pour avoir une vision relativement globale, nous nous demandions, à chaque fait nouveau, si l'ensemble des critères retenus apportait un éclairage suffisant. Nous trouvions important de ne retenir que quelques critères afin que ce soit opérationnalisable (faisable).

Au terme de ces étapes, nous nous demandions:

"Est-ce que l'organisation de la vie de ma classe permet réellement aux enfants d'atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés?"

Nous avons alors travaillé à la planification de notre enseignement et l'organisation de la vie de la classe en

fonction des nouveaux objectifs.

Lorsque nous parlons d'évaluation, nous sommes conscients que celle-ci se réalise à l'intérieur du temps d'apprentissage et que la collecte des données se fait par les grilles d'évaluation élaborées à cet effet. Pour chaque discours s'élabore une grille qui permet à chaque élève de vérifier de la qualité de son discours, d'en mesurer la production et de préparer le prochain avec les observations qui lui seront faites ou qu'il découvrira en objectivant ce dernier.

Dans ce travail, nous avons voulu développer un modèle de planification et d'évaluation de la classe de français. Planification puisque nous croyons que l'évaluation pourra se justifier si elle est bien organisée: si nous planifions la classe de français d'une manière rigoureuse, la façon de mener l'évaluation sera claire et nous parviendrons avec facilité à nous construire des outils pour nous aider à effectuer les opérations.

Nous avons voulu tout au long de ce travail élaborer une démarche fonctionnelle pour permettre de clarifier les indicateurs qui serviront à l'évaluation. Nous en informons les enfants pour qu'ils soient plus intéressés à ce phénomène de l'évaluation.

Concrètement, c'est un processus qui permet cette évaluation par l'élève, ce qui a pour effet de susciter chez

lui un mécanisme de "réinvestissement". Si ce mécanisme existe dans la tête d'un enfant de onze ou douze ans, c'est que l'évaluation est devenue un mécanisme de valorisation et non un mécanisme de mesure uniquement pour se faire dire qu'il vaut 80%... Plus que la mesure, ce processus stimule l'élève à vouloir produire à son rythme...

Evidemment, nous n'avons pas tout solutionné les problèmes de l'évaluation des habiletés langagières. Notre objectif était de présenter le plus clairement possible les notions utiles à notre démarche de planification et d'évaluation. Nous sommes conscients que certaines notions, certains principes auraient mérité un plus long développement ou une application plus rigoureuse dans notre pratique pour donner plus de véracité au processus proposé, dans des situations particulières d'évaluation.

Les changements opérés dans notre démarche pour effectuer l'évaluation, les témoignages des élèves cités au long de cet ouvrage, nous permettent de dire que le processus une fois déclenché justifie une telle démarche de l'évaluation des habiletés langagières et justifie ainsi les hypothèses.

Il serait intéressant de vérifier si le modèle présenté peut facilement s'adapter à toutes les disciplines, à toutes les formes de même qu'à tous les niveaux d'enseignement. Nous avons voulu porter notre attention à l'évaluation du

concret, de l'abstrait, sur le quantitatif et le qualitatif, le matériel et le formel.

En regard des politiques établies par le Ministère de l'Education concernant l'application des nouveaux programmes en français, nous croyons qu'il serait du ressort des Institutions Scolaires de perfectionner les Maîtres sur l'évaluation des apprentissages dans le cadre des nouveaux programmes mis sur pied depuis quelques années. Il serait bon d'éveiller en eux d'abord l'esprit du programme "dans le développement des habiletés langagières", et "assurer l'intégration des connaissances à la pratique" (1).

Enfin que leur soit enseigné l'évaluation sous toutes les formes en développant cette évaluation critériée qui permet de porter un jugement sur les apprentissages sans en arrêter le cours.

Pour assurer une continuité à l'implantation des nouveaux programmes de français du M.E.Q. nous considérons également que le futur maître devrait être initié à l'évaluation critériée des apprentissages en lui faisant vivre à lui-même lors de l'élaboration et de l'évaluation des stages, un tel mode d'évaluation. Que les objectifs des stages soient établis, que le Maître-Elève en soit informé, que les indicateurs soient déterminés à l'avance et qu'une fiche d'auto-évaluation l'accompagne tout au long du stage.

1. M.E.Q. Les programmes de français, p. 8

L'évaluation devient une partie intégrante du processus d'apprentissage rattachée ainsi à la structure pédagogique de l'activité. Le Maître-Elève est à même de se prononcer sur la réussite ou non de son stage. Il peut dès lors prévoir s'il a le "goût" d'investir toutes ses énergies à une telle tâche d'éducation qui requiert tout son temps. Avec cette évaluation, à la fin de son premier stage, il serait à même de porter un jugement éclairé sur son choix de carrière.

L'Institution qui utiliserait l'évaluation dans cette optique, aurait en main un ensemble de données lui permettant d'orienter ses étudiants dans la poursuite des objectifs poursuivis et ainsi le Maître-guide ne porterait plus l'odieux du jugement de la qualité des enseignements du stagiaire.

Enfin nous croyons que l'évaluation critériée utilisée dans cette recherche nous donne les éléments nécessaires pour informer les parents sur les "résultats" de leur enfant. Il est aussi un instrument à tous les stades des apprentissages des étudiants et devient pour l'enseignant un cadre référentiel en vue de l'évaluation.

Nous avons pu constater que le type d'évaluation dont nous avons expérimenté le fonctionnement, permet de donner des informations significatives sur les performances d'un étudiant, et que la consignation des résultats sur un bulletin devenait une opération très aisée. Pour avoir travaillé à faire du bulletin un moyen de communication,

nous pouvons dire qu'il est possible d'évaluer l'ensemble des apprentissages sous cette forme dite "critériée".

Dû au fait que notre recherche fut centrée sur notre pratique, nous disons que les implications personnelles furent les premiers investissements importants. Il fallait chercher quoi changer pour évaluer sans arrêter les apprentissages.

A chaque étape de la recherche, il nous a fallu évaluer le chemin parcouru et en décrire le fonctionnement. La remise en question nous a amené à changer le processus d'évaluation employé par tous les enseignants de l'école. Vivre autre chose devenait une réalité. Cette recherche nous a permis de réfléchir notre acte pédagogique, de planifier rigoureusement le contenu, d'élaborer des instruments d'évaluation, mais surtout de donner un "esprit" à l'évaluation de sorte que maintenant l'évaluation a un sens dans la pratique.

C'est ainsi que nous percevons la cohérence pédagogique en enseignement. Cette cohérence n'est pas une idée abstraite, loin d'une salle de classe. La cohérence peut se vivre chaque jour, à chaque instant, dans n'importe quelle classe pourvu qu'un enseignant en fasse son objet de recherche...

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BANDES SONORES (vidéo)
.Juneau, Raynald
.titre: activités des élèves et évaluation en classe de français
.lieu d'enregistrement: classe de français
.date: septembre, novembre, janvier, mai, 1982, 1983, 1984.

BARIBEAU, C., FOLEY, I.
"Démarche méthodologique pour une évaluation qualitative"
(article tiré de Liaisons, Vol. 5, No 4, mai 1981).

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
Mai 1979 Programme d'étude,
primaire,
français.

KAPLAN, S.N., et al
Change for Children
Library of Congress Catalog
Card Number: 72:944423

MASSON, J.P.
1980 La planification et l'évaluation dans les classes de français
PPMF - Laval
Éditions Ville-Marie Inc.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
Décembre 1981 Didactique de la communication écrite
Article tiré d'un document de travail produit par les professeurs du PPMF.